Н. БОЧКАРЕВ и А. ЛЕБЕДЕВ

КАК ИЗУЧАТЬ ГРАМОТУ МЕТОДОМ ЦЕЛЫХ СЛОВ

1928
ДОЛОЙ НЕГРАМОТНОСТЬ

Н. БОЧКАРЕВ и А. ЛЕБЕДЕВ

КАК ИЗУЧАТЬ ГРАМОТУ МЕТОДОМ ЦЕЛЫХ СЛОВ

ИЗ ОПЫТА ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ

СБОРНИК СТАТЕЙ



ДОЛОЙ НЕГРАМОТНОСТЬ
1928

ОГЛАВЛЕНИЕ



«Мосполиграф» 14-я тип., Варгунихина гора, 8. Зак. 1792.
Главлит № А 3933. У. 42. ГИЗ № 28081. Тираж 3000.

ПРЕДИСЛОВИЕ

«Метод целых слов» стал проникать в школьную практику до революции. Во время революции распространение его принимало все большие и большие размеры, пока в 1924 г. не вышли «Новые программы» ГУС'а, в которых говорится, что «Начинать обучение следует с письма и чтения одновременно целых, небольших слов». С выходом этих программ метод целых слов становится в школьной практике обыденным явлением. Кого не спросишь, всякий ответит, что ведет обучение грамоте методом целых слов. В связи с этим невольно возникает вопрос: почему метод целых слов в такой короткий срок развернулся в нашей школе и каков смысл, какова внутренняя сущность такого развертывания? Не может быть, конечно, чтобы это произошло только потому, что этот метод рекомендуется программами.

Ответ мы находим и у теоретиков, и у практиков, и подробно изложенный, и мимоходом брошенный. «Теперь в школу вошел комплекс, а уж с комплексом-то итти по звуковому методу просто невозможно. И вот в разных частях нашей страны педагоги-практики ищут новых путей»,—говорит Ю. Струве[1]. Ту же мысль высказывает В. Самсонов: «Комплексное преподавание совершенно исключает применение звукового метода в обучении грамоте»[2]. На то же самое указывает тов. Филь: «Как вы вместите, как нечто неразрывное, обучение грамоте по звуковому методу в комплексную систему»[3]. То же мы читаем и в статье-призыве А. Ветвинского: «Метод целых слов более подходит к работе по комплексной системе, так как дает возможность, если не

---

[1] Ю. Струве. Работа по родному языку при комплексной системе. Сборн. ст. «Комплекс». Изд. т-ва «Начатки знаний», 1925 г., стр. 118.

[2] В. Самсонов. Завоевание комплекса в области обучения грамоте. «Родной язык в школе», № 7, 1925 г., стр. 89.

[3] Д. Филь. Обучение грамоте в комплексной системе. «Родной язык в школе», № 8, стр. 125.

полностью, то хотя отчасти связать работу по обучению грамоте с разрабатываемой комплексной темой» [1].

Можно было бы привести еще много выписок, относящихся к тому же 1925 году и идущих от учителей практиков. Все они указывают на одно и то же—комплексная система преподавания «Новых программ» ГУС‘а требует новых методов во всей школьной работе, не исключая и обучения грамоте. И каждый учитель-практик это отлично знает. Вот в чем причина такого быстрого распространения в школьной практике метода целых слов.

Но вместе с быстрым массовым распространением нового метода, естественно и искажение его, неверное, в лучшем случае, неумелое применение, и тоже в массовом масштабе. И, действительно, входя ближе в существо дела, мы видим очень большой разнобой как в теоретическом понимании, так еще больше и в практической постановке его. А отсюда пестрые результаты и самое разнообразное отношение к методу.

«Бытие определяет сознание». И бытие школьной практики в обучении грамоте, развернувшееся в настоящее время во всю ширь, находит свое отражение у теоретиков. Если одни твердо и убежденно стоят за метод, то другие с такой же силой высказываются против нового метода. В том и другом случае отражается действительность. Вот для иллюстрации куски действительности, взятые из статьи тов. Сильвича, школьного инспектора.

«После неудачи в работе с одним словом, учитель решил переменить слово. Вынул из окна раму (не была приколочена), стал ее показывать детям, рассказывать о ней, спрашивать и затем предложил ее нарисовать. Раму все дети нарисовали. Написал на доске слово «рама» и предложил детям сделать то же самое в тетрадках. Некоторые опять ничего не могли написать. Подошел к одной девочке, спрашивает: «Что у тебя нарисовано?» «Викошко»... отвечает девочка. Опять неудача. «Не викошко, а рама,—поправляет учитель,—рама это называется». «Рама»... повторяет за ним девочка. «Так вот, у тебя нарисована р а м а, ты и напиши под ней слово «рама», как я написал»... И в этом слове

[1] А. Ветвинский. О методах обучения грамоте. «Наш труд». Ярославль, 1925 г., № 9—10, стр. 33.

самой трудной для написания оказалась буква «м». Некоторые писали слово «рама» справа налево [1].

Так идет дело в одной школе. А вот как в другой: «Вы знаете, дети, кота?» – «Знаем».—«Нарисуйте его в своих тетрадках». Дети рисуют. «Что вы нарисовали?»—«Кота». Ответ получился для учительницы нежелательный, не тот, который ожидался. «Ну, а как его назвать?»—«Котом». Опять не тот ответ. «Да нет, вы мне скажите, как вы его назовете, когда увидите, например, вот идет»... — «Васька»... догадался один. Учительница еле сдерживает раздражение и поправляет: «Не Васька, а кот»... «Напишите под рисунком у себя в тетрадках слово «кот». Дети пишут.

«Иду,—продолжает тов. Сильвич,—с учительницей в учительскую и спрашиваю: «Разлагаете слова на слоги?»—«Нет». «Когда будете разлагать?»—«Когда встретится в букваре перенос слов».—«А если не встретится?»—«Когда будет пройден весь алфавит» [2].

А вот еще пример из жизни уже большого города. «Одна учительница, передовая, в декабре заявляет на собрании, что у нее ученики начали разучиваться читать, не могут читать новых слов, забывают—мешают старые. И привела интересную иллюстрацию. Два ученика прочитали одно и то же слово, один как «Тарас», а другой как «Пахом», и в споре каждый доказывал свою правоту, ссылаясь на штаны [3]. Только штаны-то, какие кому принадлежат, и перепутали».

Конечно, при такой постановке дела дальше «изученных слов» не уйдешь, да и в этих словах исходным моментом будет служить что-нибудь в роде штанов, а не зрительный образ слова. При так поставленном методе целых слов учащиеся долго не могут научиться читать, потом читают плохо и приобретают привычку писать с пропусками и перестановками букв и слогов. Но все же встает законный вопрос: отрицательная оценка метода целых слов является ли оценкой

---

1 Сильвич. Как работают школы по программе ГУС'а. «Просвещение Сибири», 1926 г., № 3, стр. 23.

2 Сильвич. Там же, № 2, стр. 24.

3 Случай относится к тому году, когда широкой волной хлынул было в школы букварь Горобца, в котором на первых страницах нарисованы два крестьянина Тарас и Пахом, отличающиеся друг от друга штанами.

метода, или только одной действительности и притом в полном ли ее объеме?

Послушаем еще немного, о чем говорит действительность.

Вот что говорит Ф. Шувалов: «По буквослагательному методу я учился читать в детстве сам, по звуковому методу обучал чтению много лет других, обучение чтению по методу целых слов мне удалось в прошлом году в виде опыта провести в школе при обучении детей. На основании этого опыта я пришел к выводу, что обучение чтению в нашей советской школе по этому методу возможно» [1]. Это голос учителя, повидимому, очень почтенных лет, искушенного в звуковом методе, привыкшего к нему. Вот другое заявление: «Я бы взяла на себя смелость порекомендовать сейчас же бросить звуковой метод. На метод целых слов я, как и многие, смотрела с предубеждением, но этими тремя фактами—интерес детей при занятиях, осмысленное чтение и правильное письмо—метод целых слов привлек меня на свою сторону» [2].

Насколько в журнальных статьях 1925 года основною мыслью было доказательство органической связи метода целых слов с комплексной системой и преимущество его перед звуковым, настолько в 1926 г. мы встречаемся с доказательством приложимости и продуктивности его на основании практического применения. И в печати и на летних курсах приходится слышать, с какою боязнью переходили все на новый метод и какими убежденными сторонниками становятся те из них, у кого опыт закончился удачно. А среди них наполовину те, для кого «звуковка» была уже обычным делом.

Полоса внешнего увлечения методом целых слов, когда под ним разумелось все, только не метод целых слов, быстро начинает сменяться полосой внедрения его в истинном его виде.

Конечно, далеко еще до того, когда метод целых слов будут понимать все так, как его действительно надо понимать. Еще дальше то время, когда он всецело заменит звуковку: широкое социальное явление в рамки 2—3 лет не

[1] «Нар. Учитель», № 9 за 1926 г., стр. 35.

[2] «Наш труд», 1926 г., № 1, стр. 50.

уложишь. Но что оно вступило на здоровый жизненный путь—это факт. Творить начинает педагогическая масса. И если собрать это коллективное творчество, ошибочное в одном случае, неполное в другом, робкое в третьем, в целом оно оказывается совершенно правильным. А правильно примененный метод целых слов дает блестящие результаты [1].

Собрать этот опыт и представить его в такой форме, чтобы он мог служить руководством для начинающего работать по методу целых слов—задача настоящего сборника.

Практика показывает, что учитель обычно «спотыкается» на трех моментах—в понимании истинной сущности метода целых слов, в конкретных приемах применения его, а в связи с этим и формах увязки в комплексах.

Ответ на эти три момента и дает предлагаемый сборник в ряде статей, взятых из тех авторов, которые на практике применяли метод.

Одно из основных положений нашей трудовой школы заключается в требовании жизненности в постановке дела, т.-е. школа должна исходить из жизни окружающей среды, ставя учеников в положение активных членов этой среды. Отсюда характерная особенность сборника—давая изложение сущности метода и конкретных форм его применения, составители имели в виду, что учителя будут увязывать, комбинировать, видоизменять свою работу сообразно с особенностями местной жизни.

Чтобы дать возможность учителю подробнее ознакомиться с практической постановкой метода, прилагаем список тех авторов, из книг и статей которых взят материал в настоящий сборник.

1. Донецкая, А. Т. и Сердюченко, Г. И.—Безбукварное обучение грамоте. «Севкавкнига», 1927 г.

2. Яновская, Э.—Грамота и дети. Изд. «Работник Просвещения», 1926 г., изд. 2.

3. Теряева, М. и Малютина, А.—Работа с первой группой в осенне-зимнем триместре. ГИЗ, 1927 г.

---

[1] Говорю на основании широкого опыта. С 1909 г. я начал проводить его в различных местах на летних учительских курсах, теоретически и практически, еще раньше в педагогических учебных заведениях. И все, кто сразу серьезно брался за него, к звуковке уже не возвращались. *Бочкарев*

4. Бочкарев, Н. Е.—Новая методика родного языка, ч. I, Москва, изд. Думнова, 1916 г.

5. Его же.—Метод целых слов в школьной практике. «Родной язык в школе», № 3, 1927 г.

6. Его же.—Жизненное изучение грамоты. Пермь, Губоно, 1922 г.

7. Методические письма по дошкольному воспитанию.

8. Шапошников, И. Н.—Живые звуки. ГИЗ, изд. 4.

9. Комиссия при школьной подсекции ГУС'а. Каким требованиям должен удовлетворять «нормальный» букварь. «На путях к новой школе», № 2 за 1925 г.

10. Афанасьев, П. О.—Методы обучения грамоте в связи с комплексной системой. Изд. «Новая Москва», 1926 г.

11. Попова, Н. И.—Работа в деревне. Изд. «Работник Просвещения», 1926 г.

12. Плотников, И. П.—Родной язык в комплексе. Изд. Брокгауз-Ефрон, изд. 2-е, 1925 г.

13. Соловьева, Е.—Методическое руководство к букварю «Из деревни» Горобца. ГИЗ, изд. 3-е.

14. Пинкевич, А. И., ред.—«Мир». Книга для учителя, Первый год. ГИЗ, 1927 г.

15. Соколов К. и др.—Опыт проработки новых программ для первых трех лет обучения. Изд. «Работник Просвещения», изд. 2-е, 1925 г.

16. Поршнева, М. К.—Краткое методическое руководство к букварю. «Грамота». ГИЗ, 1927 г.

17. Яковлева, Я.—Опыт обучения грамоте семилеток. Методический сборник Тверского Губоно, № 20—22, 1925 г.

18. К—в.—Опыт применения метода целых слов. «Просвещение на транспорте», № 7—8 за 1925 г.

Составители

ГЛАВА ПЕРВАЯ

ГРАМОТА В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Социальные основы метода

Школа, как общественная надстройка, естественно, находится в зависимости от социально-экономических условий жизни современного ей общества. Цель, к которой она стремится, задачи, которые она выполняет, всегда диктуются ей господствующим классом.

Буржуазия ставила школе определенные задачи—выработать из детей лиц, стоящих на страже существующего порядка, защитников интересов буржуазии. Цель нашей трудовой школы—воспитать полезного члена общества — жизнерадостного, здорового и работоспособного, проникнутого общественными инстинктами, обладающего организационными навыками, сознающего свое место в природе и обществе, умеющего разбираться в текущих событиях, стойкого борца за идеалы рабочего класса и умелого строителя коммунистического общества.

Необходимо молодые развивающиеся силы детей направить на службу рабочему классу. И наша школа должна воспитать в учащихся как бы определенный социальный рефлекс. А для этого нужно в первую очередь организовать ту среду, в которой учащийся живет и работает и из которой черпает различные впечатления. Необходимо пробудить у детей интерес к общественной жизни, общественным вопросам, научить их работать совместно с другими, уметь подчинять свои интересы интересам коллектива. На школу ложится задача подготовить детей к жизни в обществе, сделать их активными участниками ее, и для этой цели школа должна прежде всего правильно организовать жизнь самих детей. И ребенок должен научиться определенным образом реагировать на впечатления, идущие от внешней среды, не слепо подчиняться ей, а стремиться изменить и улучшить ее.

В то время, как старая школа совершенно избегала знакомить детей с трудом, основой жизни общества, с классовыми отношениями, живыми людьми, сталкивающимися в процессе производства,—советская трудовая школа, школа рабоче-крестьянского государства центром школьных занятий ставит изучение труда, участие в нем, изучение самой жизни и тех знаний и навыков, которые необходимы для практической повседневной работы.

Живые силы человеческого общества, их классовые отношения и чувство коллективизма, присущее рабочему классу, переносятся как элемент изучения и воспитания и в школу. Идеал старой школы—четыре стены класса, парты, эти средневековые аналои, доска и мертвые наглядные пособия заменяются сближением учащихся с самой жизнью, выходом учащихся из тесных помещений школы и наблюдением и изучением труда, природы, на которую направляется этот труд, и общественных формаций, возникающих в процессе производственного труда людей. И наша трудовая школа главным требованием к учащемуся выставляет развитие в нем самодеятельности, активности, приобретения трудовых и общественных навыков и осознания всего значения производственного труда,—что так важно иметь будущему строителю коммунистического общества.

Фундамент будущей личности ребенка закладывается в первые годы его обучения в школе, и поэтому на эти годы должно быть обращено серьезнейшее внимание.

Теперь к нам в школу поступают дети 7—8 лет. Это—дети нового общественного строя, дети революционной эпохи, дети Октября, совершенно нетронутые рутиной старой школы. Их нельзя сравнить с тем составом учащихся, который в таком же возрасте приходил к нам в школу раньше.

Они воспитаны новым строем, в новой обстановке, жизнь близко подошла к ним, и, конечно, их уж совершенно не может удовлетворить сухая, оторванная от жизни учеба. И если иногда сейчас в старших группах школы еще приходится перестраивать детей на новый лад, то у наших октябрят есть уже та «революционная устремленность», о которой говорят «Программы» ГУС'а, и культивировать ее у них должна школа.

Каждый возраст имеет свои запросы и интересы, характеризуется определенными потребностями, требует полноты жизни, такой ее организации, при которой он мог бы чувствовать себя легко, свободно и радостно, чтобы планомерно и полно могли развиваться его физические и психические силы.

Это является одним из актуальных требований современной педагогики в школе. «Мы перестали,—говорит Рубинштейн,—смотреть на детей только как на объекты воспитания; после длительных подходов к этому в прошлом, в наше время впервые серьезно утверждается и делается попытка осуществления мысли, что детство не только ступень для будущей жизни, но что оно, прежде всего, есть определенная и может быть лучшая пора жизни со всеми ее неотъемлемыми правами. Школа, таким образом, в своих путях и в своем содержании должна не только учить и даже не только учить жизни, но она должна дать простор по возможности полно почувствовать свою жизнь в данное время. Чувство же это дается, прежде всего, не речами о жизни, а действенным, активным участием в ней в той или иной форме». («Жизненные комплексы в трудовой школе», стр. 15).

Но это завоевание современной педагогической действительности понято еще далеко не всеми. Часто еще первичная ячейка общества—семья—смотрит на школу, как только лишь на школу учебы, которая не должна да и не может считаться с интересами и запросами ребенка. Многие не могут еще понять, что современная эпоха—эпоха великого перелома в жизни государства—коренным образом должна была сказаться и сказалась в жизни школы, задачи которой в настоящее время—основные задачи государственной жизни. Изменилась структура общества, изменился тип школы,—естественно, должны измениться и методы работы в ней.

Не случайно в жизни школы появилась и комплексная система, и исследовательский метод, не случайно возникают новые методы и в области работы по различным школьным разделам. На первый лишь взгляд многие школьные нововведения могут казаться ничем не обоснованными и ненужными. Но в этом отношении школа должна разъяснить семье и обществу в целом все значение новой школьной работы, чтобы семья вполне доверяла школе и не мешала ей, как

это часто приходится наблюдать, воспитывать ребенка по-новому, сообразно требованиям жизни общества и психо-физической организации самого ребенка. И всякая работа детей в приобретении того или иного навыка должна исходить из их потребностей и базироваться на ее отношении к особенностям того или иного возраста.

В первые годы пребывания детей в школе большую роль играет обучение грамоте. И в зависимости от того, как будет оно организовано, заинтересуется ли им ребенок, будет находиться и отношение детей к книге, источнику знаний, необходимых для стройтельства новой жизни, нового общества.

Задачи рабочего класса и социалистической культуры не смогут быть распространены в государстве, если ребенок не научится должным образом пользоваться книгой и теми знаниями, которые так способствуют его духовному росту. Любовь же к книге возникнет только тогда, когда ребенок сам почувствует необходимость грамоты, уменья читать и писать, а затем и значение вообще печатного слова книги.

Грамота должна «захватить» ребенка. Отсюда ясна и ценность правильной организации первоначального обучения детей грамоте. «Без преувеличения можно сказать, что в наши дни это не только педагогическая, но и социально-политическая проблема».

Наша трудовая школа, видящая в ребенке строителя будущей жизни, должна воспитать в нем инициативу свободного творчества, опирающуюся на присущую природе ребенка активность, самодеятельность, дух исследования, направленный прежде всего на окружающий мир, желание трудиться с определенной целью, с целью достижения полезного для общества результата.

От ребенка к миру — вот принцип, который положен и в основу школьной работы по программам ГУС'а.

«Новые программы» ГУС'а как раз и имеют целью построить школьную жизнь и работу ребенка так, чтобы это удовлетворяло психике ребенка, содействовало всестороннему развитию его психических и физических сил и в то же время воспитывало в нем идеалы рабочего класса.

«Сущность новых программ заключается не только в их образовательной стороне, но, главным образом, в воспитательной.

Смысл их не в том только, что они дают новый материал и предполагают новые методы и приемы для образовательной работы в школе, но и в том, что они полагают как исходный пункт для всей образовательной работы совершенно новую направленность детской воли, новую современную, революционно-пролетарскую устремленность детей.

Современные дети рабочих и крестьян идут в школу затем, чтобы приобщиться к наиболее передовым и организованным рядам своего же класса, стать достойным помощником и товарищем организованного революционного пролетария и крестьянина» («Новые программы», изд. 1924 г., стр. 52).

Так определяется сущность «Новых программ» в одной из их методических записок. На основе общих положений о работе в школе разрешается в них и вопрос об обучении грамоте.

Не книга исходный пункт в работе нашей школы— «Человеческое общество, основы его бытия, которыми определяется общественное сознание»,—вот центр, вокруг которого планируется все в нашей школе (стр. 98). Центр тяжести в первой группе 1-й ступени не в книжном обучении, приучении к книге, быстром усвоении механизма чтения, а в организации той ячейки человеческого общества, в том коллективе, который мы должны создать здесь.

(А. Донецкая и Г. Сердюченко).

Пора, наконец, и в систему обучения грамоте внести тот новый элемент, который связал бы ее, с одной стороны, со всеми остальными школьными дисциплинами, а с другой — с бьющей ключом современной революционной жизнью. Грамота должна слиться со всей обстановкой школы. Не дети для грамоты, а грамота для детей, дающая в процессе работы ряд здоровых, интересных, полезных восприятий. Вот наш новый лозунг. Не сухое, надуманное в кабинете, вдали от ребенка занятие, а организация такой среды, где дети в процессе т р у д а и игры сознательно приблизились бы к книжке,— вот наш новый подход к обучению чтению и письму. Умение читать и писать ни в коем случае не может быть предметом «учебы», — умение это должно явиться

естественным следствием проработки определенного материала, который, будучи неразрывно связан со всей жизнью учреждения, всегда ведет и к сознательному усвоению механизма чтения. Рисование, лепка, игра, работа на огороде, экскурсия в природу, подготовка к революционному празднику, приготовление плакатов—вся эта работа должна служить материальным базисом для прохождения грамоты. Мы должны и в данной дисциплине исходить из нашей идеологической предпосылки, подводящей нас к определенной точке зрения, что во главу угла всего нашего педагогического процесса необходимо поставить организацию среды, подбор материала, вызывающего со стороны детей определенные ответные реакции. «Грамота» должна быть так поставлена, проработка материала должна быть так налажена, чтобы дети не только не скучали и не томились, но находили радость в процессе своей работы, и чтобы сам процесс усвоения чтения совершался незаметно, без всякого напряжения и без специфической «учебы». Мы должны позаботиться о том, чтобы не «грамота» являлась центральной точкой отправления в занятиях по усвоению чтения и письма, а «живая жизнь», являющаяся неисчерпаемым источником детских творческих проявлений.

Мы не можем нашу работу по грамоте поставить так, чтобы она была оторвана от всех тех занятий, которые направлены к осуществлению двух задач: к организации детского коллектива внутри учреждения и к живой связи его с современностью. С этими двумя конкретными задачами должна быть связана и грамота, если мы хотим ввести ее в общую систему нашего воспитания. Отсюда ясно, что нам необходимо в первую очередь говорить не о грамоте вообще, а о том материале, на котором будет проводиться эта грамота, и на котором дети впервые научатся владеть книжкой и пером. Умение свободно и сознательно читать должно явиться естественным результатом той многогранной работы, которая вытекает из условий нашей современности. Связать детский коллектив со всеми формами общественно-политической жизни, привлечь детей к самоорганизации, к самодисциплине, к умению реагировать на окружающие события — это есть одна из тех актуальных задач, которая должна вкрапливаться

в каждую дисциплину, входящую в общую систему социального воспитания.

Если мы раньше говорили, что нельзя подойти к детям с готовыми, заранее придуманными словами, и если в этой фразе не поставлена была точка над «и», то в настоящий момент, в новых условиях нашей работы, мы эту точку должны поставить, что внесет больше ясности и конкретности в интересующий нас вопрос. Мы и сейчас не можем сказать, какие именно слова будут первыми при прохождении грамоты, но мы можем зато сказать, откуда, из какого источника, мы будем черпать эти нужные нам фразы и слова. Реакции детей на окружающую современность, реакции детей на внутреннюю конструкцию детского коллектива,—вот первоначальный источник и исходный момент для начала грамоты. Этим предопределяется весь ход нашей работы, и в этом мы усматриваем новый сдвиг по пути усовершенствования наших методов преподавания грамоты.

Политические праздники, выдвигающие необходимость готовить плакаты, лозунги, надписи; детская самоорганизация, связанная с записями, регистрациями; ведение отчетности—все эти формы работы дают богатейший материал для прохождения грамоты, и грамота только тогда будет правильно поставлена и тогда только даст прекрасные результаты, когда она будет вытекать из этого материала.

Наша формула: «Не дети для грамоты, а грамота для детей» уже не выявляет в достаточной степени сущности того подхода к грамоте, который должен быть нами усвоен; в настоящий момент мы формулу эту должны углубить, связав ее с принципами современности. «Не дети для грамоты, а грамота для детей в условиях нашей современности»—вот в такую формулу мог бы уложиться наш призыв к новым формам работы по обучению детей грамоте. Исходя из этой развернутой формулы, мы еще больше убеждаемся в том, что материал необходимо подобрать не по книжке, не по букварю, а из самой жизни: сегодня дети сами регистрируются; завтра они к этой работе присоединяют еще другую—приготовление плакатов; после завтра они ведут записи по вопросам организации детского коллектива. Материал растет в процессе самой жизни, живой самодеятельности ребят. Тут могут

быть и записи детей в тетради, составление коллективных альбомов, при чем совершенно просто и естественно осуществляется принцип перехода от более простых слов к более сложным. Учитель всегда может направить работу так, как ему это кажется нужным и полезным. Грамота таким образом проходится только в связи со всей внутренней и внешней организацией школы, не выделяясь в самодовлеющую дисциплину.

(Э. Яновская).

2. Программы ГУС'а и изучение грамоты

У многих учителей возникает сомнение, как совместить обучение грамоте с программами ГУС'а. В более общей форме это сомнение находит выражение в вопросе: как совместить технические навыки с программами ГУС'а? Такая постановка вопроса в корне неверна. Вопрос должен итти не о «совмещении» каких-то разнородных вещей, а об органической их связи. Письмо, чтение и счет неразрывно связаны со всей школьной работой, как она намечена программами.

Поэтому в нашем методическом руководстве мы находим необходимым сказать не только о специальных приемах обучения грамоте, но и о всей школьной работе в целом, и показываем — в каждом отдельном случае — какое место занимает здесь грамота.

Опыт нашей практической работы, а также опыт других школ показал, что обучение грамоте при работе по программам ГУС'а не только возможно, но и выигрывает от этой связи. Не нужно только живой дух программ обращать в мертвую букву.

Программы ГУС'а требуют от педагогов тесного сближения школы с жизнью. Обучение ставится в прямую зависимость от задач, выдвигаемых на очередь окружающей жизнью, выдвигаемых современностью. Советская школа ставит себе задачей подготовить строителей социалистического общества: хороших организаторов, культурных работников. Поэтому с первого дня обучения школа должна не только учить детей читать, писать,

считать, но и коллективно жить, организованно, по плану, сообща работать.

С одной стороны, грамота помогает организовать школьную и внешкольную жизнь, с другой—сама жизнь предлагает для обучения быстро врезывающийся в память ребенка материал.

Обучение на материале, который интересует, волнует ребенка, идет несомненно быстрее и дает большие результаты, чем настойчивые, но скучные упражнения в «правилах», осуществления которых хотят добиться сразу, за короткий срок.

Но если у детей явится потребность потренировать себя, поупражняться в письме, чтении, счете, надо дать им возможность, следуя за их желанием, сделать это.

(М. Теряева и А. Малютина).

3. Цель и средство при изучении грамоты

Во всяком учебном предмете есть две стороны — цель и средство ее выполнения. Возьмем для примера письмо. Цель—изложение своих мыслей, средство—орфографически и стилистически правильное письмо. И самое обучение можно поставить в зависимости от этого двояко. Можно цели и средства достигать одновременно, а можно сначала усвоить средство, а потом уже учить и цели. Так в практике обучения письму мы видим, что тому и другому учат не одновременно, а порознь. Сначала ученики должны научиться орфографии и стилистике, и только потом с ними переходят к сочинениям.

Возьмем еще для примера учебную мастерскую. Сначала в ней учат учеников рубить, тесать, пилить, стругать и т. д. и всему не сразу, а по очереди, в порядке постепенной трудности. Дают куски дерева, отработанные ими бросают в хлам, или в коллекцию, как показатель успешности в занятиях такого-то ученика. Для каждого рода работы свой кусок дерева. И только когда ученики научатся владеть инструментами, выработают технический навык руки, их начинают учить работе в собственном смысле, выделывать какие-нибудь предметы. Мы видим здесь, как обучение технике, механизму работы выделилось, цель и средство

резко обособились. В таком виде проходят и все другие учебные предметы: сначала подготовка, потом пользование, цель и средство разъединены, содержание и форма изучаются отдельно.

Но есть и другой путь обучения. Заглянем для примера опять в мастерскую, только не в учебную, а простого мастера.

Он прежде всего не дает тратить зря материалов и времени на предварительную выучку, на усвоение техники, а с первых же дней работы привлекает ученика участвовать в создании столов, стульев, рам и т. д.

Конечно, ученик ничего этого сразу сделать не может; конечно, и здесь он начнет учиться с того же, что и в учебной мастерской: без обучения технике не обойтись. Но здесь техника усвайвается не самостоятельно, а сразу в процессе производства какой-нибудь ценности. Ученику дают необработанную доску, заставляют ее грубо остругать, подготовить для более чистого строганья, которое произведет другое лицо, более опытное. Но на глазах ученика грубо отделанная им доска претерпевает различные метаморфозы, пока не очутится где-нибудь во вновь изготовленной мебели. Пока эта доска приспосабливается к своей окончательной цели, ученик обработает другую и третью, обработает все также грубо, но также и зная, что это первое и необходимое звено в ряде других звеньев, растущих на его глазах и завершающихся чем-нибудь целым. Когда он научится хорошо справляться с первой работой, переходит и на другую, т.-е. обстругав доску грубо, обрабатывает ее и более чисто и т. д., пока постепенно не дойдет до опытности настоящего мастера. При всем том он кладет начало своей работой не одному какому-нибудь предмету производства, а всем, устройство всех их проходит на его глазах. Принимая непосредственное участие только в начале производства, переходя дальше по мере возможности, по мере выработки техники, ученик видит и понимает смысл работы и в средине и в конце изготовления предмета. Не умея сделать, он знает, как делать, знает и то, что научится этому. Мы видим, что цель и средство здесь сплетаются. Технике работы и уменью работать, уменью производить известные предметы он учится одновременно.

Недолго думая, придется сказать, что более правильный путь—это второй, где цели и средства их достижения преследуются одновременно. В эту сторону педагогика и начинает уже склоняться. В рисовании, например, выделение обучения технике от самого рисования заметно до наших дней. Клетки, прямые линии, геометрические фигуры, кривые и т. д. и т. д.—надо все это сначала пройти, всему этому научиться в отдельности, и только потом уже пользоваться ими при рисовании. Новое течение в методике рисования, носящее название американского, начинает учить рисованию сразу с рисования, с рисования всего того, что окружает ребенка, что он находит нужным рисовать. И только в связи с этим настоящим рисованием, на нем ли, параллельно ли с ним, он учится рисованию и всевозможных линий, сочетанию их и т. д. и т. д., т.-е. усвоению необходимых элементов техники в этом искусстве. На этот путь должно постепенно перейти обучение и всех прочих предметов. Побольше жизненности. И жизненность больше там, где цель и средство сплетаются между собой,—стремясь к цели, мы невольно усваиваем и средство, а усваивая последнее, мы все время видим перед собой и первую.

Выше было сказано, что фундаментом в обучении чтению является «обучение грамоте», т.-е. выработка техники механизма чтения и письма. Эта техника чтения во время прохождения букваря до сих пор и стоит на первом плане: роли меняются только с переходом к первой книге для чтения. Между тем, исходя из всего сказанного раньше, мы намечаем совершенно иное положение: и во время обучения грамоте нужно учить учеников самому чтению; усвоение же процесса, выработка механизма чтения должна быть производной этого учения. Только при такой постановке дела ученик непременно заложит здоровые навыки правильного чтения, поймет сразу назначение печатного слова, а вместе с тем много быстрее, чем обычно, выработает и механизм чтения. Нужно поставить дело так, что ребенок с первого же дня не учится чтению, процессу чтения, а читает, читает в пределах возможного для него, но читает материал интересный. С каждым днем эти пределы возможного для него растут, ширятся, и он не заметит, как в одно-

прекрасное время сделает переход к чтению любой книги. До сих пор он ежедневно читал одну и ту же книгу, при чтении ее усваивал и механизм чтения, совершенствовался в нем. Теперь будет читать всякую книгу, но переход к чтению их для него ничуть не ощутителен: он и там читал, читает и здесь; там мог читать только материал, который ему давал учитель, теперь прочитает всякий, какой попадется под руку; там шел на помочах, здесь встал на ноги. Вот и вся разница. Обучение механизму чтения и самое чтение слились в одно целое. Цель все время стоит на первом плане, а средство для достижения этой цели все время помещается сзади, вырабатывается как бы само собой.

Итак в основу метода надо класть не обучение чтению, а самое чтение с первого дня пребывания ученика в школе (цель), но это чтение ставится так, что незаметно для себя ребенок учится и механизму чтения (средство).

Такая постановка дела, вытекающая из комплексной системы преподавания и психологии ребенка, возможна только при методе целых слов.

(Н. Бочкарев).

ГЛАВА ВТОРАЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВЫ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА

1. Психологическая сущность акта чтения

Если мы прислушиваемся к своему чтению про себя, к своим размышлениям, то заметим одно и то же звучание слов где-то внутри нас, в нашем мозгу, в наших ушах, а у некоторых замечается даже и подергивание языка, стремление произнести слова вслух или шопотом. Этот факт говорит нам о том, как происходит речь и какое значение имеет внутреннее слышание наших мыслей. Мы видим предмет, слышим название его, оба эти впечатления тесно сливаются в нашем мозгу в один неразрывный клубок, так что новое воспроизведение предмета вызывает в сознании и слово, воспроизведение слова вызывает представление о предмете. Предмет, слово и содержание его крепко спаиваются между собой, и в этой спайке слово в конце-концов начинает заменять самый предмет. Полученное душой представление лежит обычно в области подсознания. Чтобы воспроизвести его в сознании, надо получить новое раздражение от предмета. Но все встречавшиеся нам предметы мы не можем всегда иметь, так сказать, под рукой, а потому многие из представлений никогда не повторялись бы в нашем сознании, многие повторялись бы случайно, и ни одно по нашему желанию.

При таком положении дела невозможно и умственное развитие. Вот в этом случае и идет к нам на помощь слово. Благодаря крепкой спайке между ними, увидать ли предмет, услыхать ли только слово, название предмета, результат получается один и тот же—воспроизведение соответствующего представления. Став на место предмета возбудителя, слово неразрывно соединяется со своим содержанием, и зрительные раздражения заменяются слуховыми: звуковой образ слова сразу вызывает в сознании его значение. Исходя из того факта, что слуховой образ становится заместителем

зрительного образа, впечатления от предмета, мы вполне поймем значение внутреннего слышания.

Человек получает впечатления, конечно, не путем одного зрения, но и через посредство других органов внешних чувств. Значение слова и здесь остается тем же, слово и здесь является заместителем действительного раздражителя. Вот почему в минуты наибольшего желания лучше уяснить себе мысли мы не только внутренно слушаем нашу речь, но и невольно для себя шепчем ее, а то и произносим вслух: этим путем мы увеличиваем раздражение, а вместе с ним и силу воспроизведения представлений, мыслей.

Переходя теперь к печатному слову, мы сразу же увидим сходство некоторых из намеченных сторон. Как устное слово является заменой чувствительного раздражителя, так и печатное слово заменяет устное. Но есть и очень существенная разница. Устное слово, тесно сливаясь с чувственным раздражителем, становится на его место, принимая в нашей умственной жизни равноценное значение с ним. Печатное слово должно тоже тесно сплестись с устным, но стать на его место не может. Роль печатного слова сводится к одному—вызывать в нашем сознании соответствующее устное слово. Исходя из этого, современная наука пришла к выводу, что чтение не есть только рассматривание печатных слов, но и внутреннее слышание их: чтобы понять видимое слово, мы должны его услышать, зрительные образы перевести на слухо-двигательные. Но этого мало. Слухо-двигательные образы, устное слово, как это мы незадолго перед тем видели, должно быть крепко спаяно с своим содержанием, должно возникать без всякой задержки вслед за возникновением первого. Сущность чтения, таким образом, состоит в том, что зрительное раздражение от печатного слова вызывает устное слово, звуковой образ, который и переходит в соответствующее понятие. Все эти три процесса у опытного чтеца настолько быстро следуют один за другим, что их рассматривают обыкновенно как одновременные. В зависимости от этого намечаются и общие требования в отношении обучения чтению, соблюдение которых обязательно необходимо, если мы желаем придать книге

действительное значение возбудителя и расширителя умственной жизни.

Значит, первая задача при обучении чтению заключается в создании устойчивых ассоциаций между зрительными образами и слухо-двигательными, между печатным и устным словом; они должны слиться воедино. Вторая—в создании таких же ассоциаций между звуковым образом и понятием, заключенным в нем. Эта вторая задача к обучению чтению в собственном смысле не относится. Она обязательно составная часть в чтении, но подготовляется на других уроках. Третья задача самая трудная, это—создание тесно сплетенных ассоциаций между зрительными образами, раздражениями от печатного слова и понятием. Мы знаем, что это возможно только через посредство слуховых образов. Поэтому и надо поставить дело так, чтобы прочитанное, схваченное с книги слово сразу вызывало устное слово, а через то и соответственный смысл. Печатное слово связывается с его значением через посредство устного слова. Между словом услышанным и словом, попавшим в поле зрения с книги, не должно быть разницы: надо поставить дело так, чтобы печатное слово как бы звучало со страниц книги и звучало не изолированно, а вместе с другими словами, чтобы ученику проникали в сознание сразу целые мысли. Когда мы смотрим на картину, на архитектуру дома, на вид природы и т. д., мы видим одно целое и понимаем его. Чтобы обратить внимание на детали, мы должны употребить для этого особое усилие воли, и притом это усилие воли мы никогда не употребляем раньше ознакомления с целым. Когда мы слышим рассказ, мы слышим и понимаем одно целое — мысли, а на слова, строительный материал, детали целого, не обращаем никакого внимания. То же самое должно быть и при чтении: мы должны видеть и слышать одно целое, как бы не замечая частей. И при обучении надо поставить дело так, чтобы чтец, видя, слышал со страниц книги живую речь автора-рассказчика.

В этом вся суть. Только при такой постановке дела мы можем ожидать такого же воздействия от книги, как и от

природы, только тогда книга для ума будет тем же, чем являются очки для слабых глаз, подобранные правильно, по номеру. Такова сущность чтения взрослого и ребенка.

Спрашивается, как с точки зрения механизма читает грамотный и начинающий?

В настоящее время твердо установлено, что чтение не есть складывание буквы за буквой, как думали до сих пор, а схватывание слова сразу во всем его целом. Как своего хорошего знакомого мы издали хорошо узнаем по одному какому-нибудь его характерному признаку, без подробного рассматривания его, так и при чтении уже читанных раньше слов мы узнаем их сразу, по их характерному облику узнаем, как хорошо знакомый сложный рисунок. Спрашивается, как происходит схватывание слова, по каким признакам оно узнается?

Присматриваясь к напечатанным словам, мы видим, что физиономия всех их одинакова. Некоторые представляют из себя длинный и однообразный ряд букв (напр., истолковывая), другие с выступами над строчкой (баба), третьи под строчкой (группа), четвертые внизу и вверху строчки (бабушка). Таким образом, каждое слово имеет свой характерный облик. Чтение взрослого человека и состоит в быстром схватывании этого характерного вида слов, при чем наблюдение показывает, что не все указанные особенности имеют одинаковое значение. Так, большее значение имеют начальные и последние буквы слова, за ними идут выдающиеся над строчкой, потом выдающиеся под строчкой, буквы же, входящие в строчку, имеют наименьшее значение. Кроме того, если мы закроем нижнюю половину слов, а потом верхнюю, и будем читать, то заметим, что верхняя часть слов читается легче, свободнее, а потому она имеет большее значение при узнавании слова.

Но этого мало. Экспериментальные данные говорят, что при чтении взрослый человек останавливается не на каждом отдельном слове, а на целой группе слов, которая бывает тем больше, чем легче для понимания читаемый текст. Глаз, скользя поверх строчки, делает скачки, а не плавное передвижение от левой к правой стороне. Во время этих скачков в поле зрения и попадает не одно слово,

а целая группа их. На основании этого у всякого чтеца существует свое определенное поле чтения, дающее ему возможность схватывать одним взглядом известное количество слов. Характерно при этом то, что самые-то остановки глаза делаются не на словах, а между слов. Это наблюдение указывает нам на то, что отдельное слово не только воспринимается как целый образ (а не складывается из частей букв), но и само-то, во всем своем целом, играет страдательную роль при чтении целых мыслей.

Остановка глаза по прочтении определенного количества слов, части фразы, имеет очень большое значение: в этот момент происходит самый процесс познавания—умственное схватывание значения слов. И чем более человек приобретает навык в чтении или чем знакомее ему читаемый текст, тем чтение происходит быстрее: отдельные слова схватываются легче, самые поверхностные зрительные впечатления становятся достаточными для того, чтобы вызвать воспроизведение значения слов, а «поле чтения» при этом значительно расширяется.

В справедливости означенных положений мы можем убедиться сами на простом опыте. Прочитаем с часами в руках ряд слогов, потом ряд слов из этих же слогов, наконец, связанный отрывок, составленный из тех же слов, и заметим, что на чтение слов в речи потребуется меньше всего времени [1]. Прочитаем ряд отдельных букв и ряд отдельных слов, и опять заметим, что на то и другое потребуется почти одинаковое количество времени. А все это бесспорно показывает, что слова для чтеца — неделимая единица, самое меньшее, чем он оперирует, как целым, второе, что и это целое — минимум—в свою очередь, является частью другого целого — мысли, и при чтении фраз не требует к себе особенного внимания.

Наблюдения показывают, что дети имеют склонность скоро переходить к типу чтения взрослого человека; они

---

[1] Для этой цели можно взять любой отрывок строчек в 10—15 печатных и составить из него упражнение: 1) перетасовать все буквы, прочитать отдельно; 2) перетасовать все слоги, прочитать отдельно; 3) перетасовать слоги в словах, прочитать, как цельные слова; 4) перетасовать все слова, прочитать отдельно; 6) прочитать статью в ее настоящем виде. Часы покажут, сколько времени потребуется на каждое упражнение.

скоро начинают читать, это знает каждый практик, угадывая слово, а не прочитывая его внимательно до конца. Этот факт говорит нам за то, что мы должны стараться помогать ученикам возможно скорее перейти на тип чтения взрослого человека, т.-е. целыми словами и фразами. Но именно только разумно помогать, помнить всегда общую цель, к которой идет ребенок, но не ускорять искусственно его естественного хода, так как чтение начинающего ребенка, как говорит наша наука, не походит на чтение взрослого.

Начинающий долго читает по складам, причем это чтение по складам в различное время обучения бывает не одинаковым по своей технике. На первых порах ребенок узнает каждую букву в отдельности, произносит ее и складывает, сливает в слог с другой, а слоги—в слово. Для каждого из этих актов требуется отдельное психологическое усилие. Виденную букву ученик должен сначала связать с ее звуковым значением, потом произнести. При произнесении всякого звука приводится в движение большое количество мускулов речедвигательного аппарата. На первых порах это не всегда сразу удается и часто вызывает много лишних мускульных движений. Задача ребенка прежде всего, таким образом, и заключается в тесном сплетении видимой буквы с ее произношением. Когда это достигнуто, тогда у ученика остается вторая задача — научиться связно произносить видимые буквы в одном слоге, а затем уже и в слове. До тех пор, пока хотя один какой-нибудь из этих элементов не усвоен вполне, чтение не бывает плавным: неудача в чем-нибудь одном возобновляет всю работу ребенка сначала, и только при удачном окончании всей этой работы получается целое устное слово, а вслед за ним и понимание содержания его.

Обращая внимание на только что сказанное и останавливаясь на аналитических и синтетических методах обучения, мы должны притти к выводу, что последние методы ближе и лучше подводят учащихся к цели. Но за аналитическими методами остается другое значение.

Помимо техники чтения, как мы уже знаем, ребенок должен научиться связывать прочитанное слово с его значением. Значение же слова понимается тогда, когда оно произнесено

вслух или про себя, шопотом. Произнесение же слова значительно отстает от схватывания зрительных образов печатных слов. Ребенок должен прочно усвоить, ассоциировать зрительное впечатление с звукодвигательным. Тогда только он будет точно схватывать и значение слов. Средством для достижения этой цели является развитие речи ребенка, на которое и нужно обратить серьезное внимание. В этих целях должен употребляться и анализ речи.

Психологическая сущность акта чтения взрослого и ребенка с постепенным его превращением, переходом к процессу чтения взрослого человека и должна быть положена в основу методов обучения грамоте.

(Н. Бочкарев).

2. Сущность метода целых слов

Сущность метода целых слов, хотя все меньше и меньше, но называющегося еще и американским методом, понимается не всеми одинаково. Большинство практиков имеет о методе ложное представление. Отсюда и неправильное и даже уродливое применение его на деле, и отрицательные результаты. К сожалению, этим грешат не только практики, часто понаслышке ухватившие нужное им, а и работающие в области теории.

Вот что, например, пишет И. Н. Шапошников:

«Я отмечу самые главные моменты его (т.-е. американского метода) применения. При действительно «американской» форме метода «целых слов» учитель в течение ряда недель записывает на классной доске фразы, фиксирующие известные моменты из беседы его с детьми, при чем слова часто заменяются рисунками. Написанные фразы все время остаются на классной доске, которая в американских школах тянется вдоль всех стен класса. Дети их видят постоянно и при этом всячески упражняются в узнавании в них отдельных слов. Ежедневно «запоминаются в лицо» два—три слова. Так проходит три—четыре месяца, в течение которых совсем нет речи о выделении звуков: дети знают — читают и пишут только целые слова, совершенно не фиксируя внимание на их элементах — буквах и звуках.

Процесс выделения звуков начинается очень поздно, идет весьма медленно и обычно кончается лишь в конце первого учебного года.

Букварь, как таковой, отсутствует, а через полгода, а часто через год от начала учения дается «первая книжка в жизни ребенка».

Таковы «американские» формы метода «целых слов»[1].

Но в изображении их пропущено самое главное — приемы, при помощи которых происходит выделение слогов и букв. Изученные слова записываются и остаются на доске, но записываются не в беспорядке, а по определенной системе «звуковых семейств», наподобие следующего, применительно к русскому языку:

вот	сом	вал	сон	шум
кот	ком	мал	кон	кум
рот	ром	дал	вон	гум[2]).

Все вновь изучаемое приписывается к какому-нибудь из родственных гнезд.

Такой прием вызван прежде всего особенностями английского языка, произношение в котором слишком далеко ушло от правописания; так, к примеру, основное чаще встречающееся произношение буквы А в различных словах—А, Э, «эй», «ей», О, буквы И, как И, «ай», У и т. д.

Значит, суть дела здесь не в том, чтобы выделить звук и запомнить его букву, а в том, чтобы запомнить, в каких случаях как эта буква произносится. Вот причина, создавшая американский метод целых слов, и здесь, в этих вспомогательных приемах, надо искать самую основную сущность его, а не в том только, что грамота изучается при помощи целых слов.

Вместе с тем этот прием, помимо связи с особенностями английского языка, имеет и другое значение — психологическое. Учащийся, видя распределение слов по родственным группам, систематическое присоединение в процессе работы к ним новых слов, незаметно подготовляет и сознание, и зрение, и слух к выделению слогов, звуков и

---

[1] Шапошников, И. Н. «Современная практика обучения грамоте», «Просвещение на транспорте» за 1926 г., № 7—8, стр. 106.

[2] Государственный универсальный магазин.

букв, приучаясь в то же время сразу читать по типу грамотного человека, т.-е. целыми словами, как знакомыми зрительными образами и фразами.

Таким образом, «американский» метод целых слов не так прост, как это кажется многим. И от этого упрощенного понимания и применения его на практике надо поскорее избавиться. Иначе повторится то, что лет 20 тому назад случилось у нас со списыванием. С легкой руки Лая начали учить правописанию при помощи списывания. Прием хлынул в школу широкой волной, появилось большое количество учебников, а лет через 5—6 наступила реакция: ученики оказались безграмотными, и многие обратно пошли под власть диктовки. Почему? Не потому, что списывание, как прием, ненадежно, а потому, что Лая не поняли. Лай списывание в целях приобретения орфографических навыков ставил в связи с материалом, изучаемым на уроках родиноведения. У нас же поняли это очень упрощенно и начали списывать, списывать и списывать вместо прежнего диктовать, диктовать и диктовать. Результаты оказались такими, какими и должны были быть.

Результаты налицо и от упрощенного понимания, и применения метода целых слов. Но ведь это же не метод целых слов, а часть, правда, часть очень важная, но все же часть за целое сойти не может.

В чем же должна заключаться сущность метода целых слов в нашей школе? Во-первых, в изучении грамоты при помощи целых слов; во-вторых, в совокупности приемов, конкретно дающих возможность этот метод действительно сделать методом целых слов, а не подобием его; в третьих, в создании этих приемов применительно к духу и особенностям нашего языка, и, в четвертых, в увязке этого метода и самого процесса изучения грамоты со всем строем и методами жизни и работы школы.

(Н. Бочкарев).

3. Конкретные формы метода целых слов

С в я з ь с л о в е с н ы х о б р а з о в. Мы уже знаем, что психологическая сущность чтения заключается в том, что при виде печатного слова через посредство устного вос-

производится его содержание — представление или понятие: книга говорит с толковым читателем. Так бывает при чтении взрослого, когда у него выработаны путем практики соответствующие ассоциации. Но чтобы научиться такому чтению, ребенок должен вести дело обратно: сначала вызывать содержание, потом связанное с ним устное слово, слуховой образ, и наконец, уже и печатное, и делать это так, чтобы между содержанием слова и печатным, зрительным образом его образовалась крепкая связь, чтобы вид печатного слова сразу вызывал в сознании его содержание. Мы знаем также, что взрослый читатель схватывает сразу не отдельные слова, а части фраз, мыслей. К этому должен итти и ребенок с первых шагов обучения грамоте.

Все это ведет к жизненному методу преподавания, к тому, чтобы иметь дело с живыми знаниями и интересами ученика, с его языком. Поэтому надо брать материал для работы отсюда, а не из готового, созданного там, где-то, букваря.

Подвижная система. Из только что сказанного вытекает практическое требование — создать подвижную систему изучения грамоты. Не сверху дается раз навсегда закрепленный порядок прохождения алфавита и набор печатных слов, а создается в школе, совместными силами учителя и учеников. При таком положении дела активно, творчески работают не одни ученики, но и учитель. Учитель учитывает обстоятельства и создает условия для работы, а ученики в пределах, рамках этих условий активно проявляют себя и в то же время создают новые обстоятельства для учета учителю. Этот круговорот взаимоотношений—одна из самых характерных особенностей трудовой школы вообще, сильное действенное начало для содержательной по сущности и быстрой по результатам работы ученика в частности.

Чтение целых слов. Ребенок должен читать, как взрослый, сразу целые слова, а не заниматься слиянием их из составных элементов. Но в виду того, что он читает сначала по буквам, потом по слогам, метод обучения должен исходить и из этой особенности начинающего чтеца.Только в совмещении того и другого залог правильности метода.

Такое совмещение возможно. Можно с первого же дня дать ребенку читать целые слова, но эти слова на ряду

со словами в обычном смысле будут сначала слова-буквы, слова-слоги.

В основу метода, как сказано выше, кладется не обучение чтению, а самое чтение с первого же дня пребывания ребенка в школе (цель), но это чтение ставится так, что незаметно для себя ребенок учится и механизму чтения (средство). Чтение с первого дня—это прежде всего чтение (или рассказывание) самого учащего сказок, рассказиков ежедневно в течение половины урока по обучению грамоте и раза по 2—3 в неделю чтения более сложных по размерам художественных произведений, как, например: «Три друга» (Приемыш)—Мамина-Сибиряка или «Подпасок»—Смирнова. Но вместе с тем это—чтение и учащихся. Такая жизненная работа—чтение идет в связи с играми, работами в саду, в огороде, с наблюдениями окружающей жизни, с чтением сказок, рассказов, загадыванием загадок, рисованием и т. д. Учащийся все время читает те слова, которые ему даются, как нужные в том, что делается им, попутно учится и механизму чтения, постепенно и незаметно для себя.

При такой постановке дела учащийся становится в обстановку читателя и в процессе чтения учится и механизму его, он учится чтению методом целых слов, запоминая данное слово и привыкая схватывать его как целый зрительный образ и впоследствии.

(Н. Бочкарев).

Слово, которое нужно ребенку, для него не отдельное, оторванное слово, которыми заполняются столбцы букварей, это слово связано у него с определенной мыслью, оно является частью его мысли. Ему совсем неинтересно читать набор ничем не связанных слов, которые не вызывают у него никаких ассоциаций.

Ребенок требует: напиши «открыто», «закрыто», и поясняет: «это нужно на кооперативе прикрепить, чтобы люди знали, когда в лавку можно входить». Дети требуют: напиши «Ходынка» и поясняют: «мы все аэропланы тут поставим, и все должны знать, что тут Ходынка». Напиши «паровоз»,—это слово есть часть его мысли: «я карточку прилеплю, чтобы знали, что это паровоз».

Эти требования и объяснения ребят показывают, что они уже ясно сознают, что устной речи нехватает для общения людей, а нужно графическое изображение этой речи. Это очень важный момент в развитии ребенка. Дети начинают понимать целесообразность и жизненность грамоты сейчас для их маленькой жизни, а не только для будущей, которую они не охватывают.

Это будущее для детей не существует, и для каких-то отдаленных будущих благ их на работу не притянешь. Не чувствуя принуждения, больших трудностей, непосильного напряжения, они заинтересовываются грамотой. Этот момент руководители должны использовать и ставить детей перед такими проблемами, разрешить которые можно только будучи грамотными, чтобы дети чаще и ярче чувствовали необходимость грамоты.

Почему метод целых слов близок нам и почему практические дошкольные работники останавливаются на нем? При помощи этого метода мы можем вводить грамоту не как оторванную дисциплину, а связать ее с общей жизнью и организацией, и дети сейчас же могут ее использовать. Этот возраст еще очень эмоционален, быстро реагирует; но он неустойчив. Для выработки и укрепления этой устойчивости необходимое условие—интерес ребенка, который поддерживается, если ребенок получает быстрый результат и приложение его сейчас же к жизни. Должна быть грамота для детей, а не наоборот. Поэтому необходимо связать ее со всей деятельностью детей, чтобы она вытекала из их труда, игры, общественной жизни, чтобы она способствовала организации всего этого, улучшала и обогащала жизнь детей. Важно, чтобы дети сейчас же каждое новое достижение могли прилагать к своей жизни. Все это достигается, если подходить к грамоте этим методом, потому что вы свободно можете оперировать словами, фразами и вы не связаны в выборе слов трудным условием очередных букв, то-есть, что тот или другой звук или буква еще не даны детям, и поэтому это слово употребить нельзя. Имея в своем распоряжении очень ограниченное количество слов, состоящих из пройденных уже звуков, очень трудно составлять осмысленный, интересный текст для чтения.

(«*Методическое письмо*»).

Но обучать ребенка просто путем чтения целых слов—дело сложное и не вполне посильное для него. Ребенок, как мы видели выше, все же имеет дело сначала с буквами, слогами, особенно со слогами, и потом уже со словами. Необходимо, чтобы и метод принимал данную особенность во внимание.

Поэтому будет правильнее, если ребенок будет все время читать слова, но одновременно с обычными словами; это будут сначала буквы-слова, потом слоги-слова, и, наконец, только слова в обычном смысле слова.

С первых же дней надо ввести в практику беседы-рассказы из жизни учащихся. Помимо всего разнообразного значения, эти беседы-рассказы будут иметь значение и для обучения грамоте. В первые же дни учитель расскажет о Ване, как он собрался итти с товарищами в лес, но остался, а когда пошел, то встретил всех на опушке леса возвращающимися домой. Увидав у одного в подоле зайчика, он подбежал и закричал: «А, ты зайчика поймал». Данная фраза выделяется из рассказика, а из фразы слово А. Чтобы запомнить самый рассказик (цель для учеников), учитель показывает печатное слово А (не букву, а слово, которое каждый раз произносится выразительно). Применяя такие картинки-рассказы, учащие учат грамоте, а учащийся читает. «У, идет коза рогатая» (из игры с маленькими детьми). «О-О» (укачивание),—слова-буквы. Таким же путем можно изучить и звуки—М (мычит корова), Ш (лес шумит после бури), Ж (жук жужжит), Н—Н (плачет—куксится ребенок) и т. п.

В основу предлагаемого метода, как метода чтения, а не обучения чтению кладется изучение не звука, а буквы, а самая буква является знаком хорошо знакомого всем взрослым и детям звука, который дан в рассказике. Для ученика сначала это будут самые настоящие, живые слова, произносимые со всей силой выразительности. Потом учитель приучает их читать слова-буквы спокойным, ровным голосом—скоро, коротко. Когда ученики приступают к анализу знакомых слов, составные части их ему будут знакомы; останется обратить внимание только на самый процесс чтения, в результате которого получается знакомое целое. «Секрет» слияния ученики поймут без мук в слиянии.

Одновременно с буквами-словами изучаются в связи с рассказиками же и слоги-слова: МУ—корова ревет у калитки, МА—маленький ребенок зовет мать, СА—сахар или сама, МО—молоко и т. д.

Слоговой прием. В методе целых слов слоговой прием занимает одно из самых видных мест. Оправдание этого заключается в следующем: 1) физиологически наименьшим элементом в нашем живом языке является не звук, а слог, 2) наше письмо слоговое. Отдельная буква, скажем, М, сама по себе еще ничего не означает, она принимает свой живой смысл только в слоге—«ма» и «мя», «мы» и «ми» и т. д.; 3) слоговой прием делает совершенно ненужным слияние, на которое так много сил и времени тратится при звуковом методе.

В прежнее время, когда звуковой метод царил безраздельно, а слоговой был изгнан из методик и букварей, слоговой прием употреблялся в практике опытных учителей и через 1—2 года появлялся у молодых. Там, где эта контрабанда появлялась, ученики научались скорее и лучше читать. В свое время я доказывал, чтобы на это смотрели не как на контрабанду, а как на самый правильный прием и с научной и практической точки зрения[1].

В настоящее время слоговой прием не оспаривается ни одним из методистов, а у практиков «прет» из самой школьной жизни. Извиняюсь за грубое, но точно характеризующее положение вещей выражение. Весь вопрос, следовательно, сводится уже не к защите и пропаганде этого приема, а к тому, чтобы правильно установить, какое положение и вид придать слогу в методе.

Что дает опыт? Слог, прежде всего, совершенно правильно не рассматривается как нечто самостоятельное. Он выходит из слова, в слова же, новые, сразу и уходит. Правда, эти слоги висят на стене, время от времени в различных комбинациях читаются, но ученики принимают их за части слов, которые надо запомнить, чтобы быстрее читать и составлять слова. Введение слога в практику чтения различными

---

1. См. статьи: Н. Бочкарев — «Новый принцип в обучении грамоте». «Для народного учителя», за 1910 г., № 4. «Американский метод обучения грамоте на русской почве». «Русская школа», за 1912 г., № 10, 11 и 12.

лицами делается в разное время: в начале[1], в средине[2], и в конце изучения алфавита[3]. Разнообразны также и приемы ознакомления со слогами. Большею частью это анализ—разрезать карточку, перегнуть, а в некоторых случаях сначала и деление на слух.

Как же поставить дело, чтобы оно было более правильным и продуктивным?

Слог нужно вводить наравне с целым словом с первых же дней, но сначала как слог-слово, в форме психологически наглядной, в виде речи маленьких детей: «ма»—мама, «са»—сахар и т. д.[4]; потом и как слог—часть слова. Чем раньше вводятся в работу слоги, тем лучше. Ученики скорее сознательно усваивают самые маленькие картинки, составляют из них слова и приучаются как «схватывать» слова, так, когда это надо, и видеть его составные части.

(Н. Бочкарев).

Безбукварное изучение грамоты. В чем сущность безбукварного обучения детей грамоте? Дети сами должны подойти к грамоте, почувствовать необходимость ее как средства выявления своих мыслей, своих чувств, своих интересов.

Безбукварность будет тогда, когда работа школьников тесно свяжется с их жизнью, будет отражать их жизнь, их каждое движение.

При безбукварности руководить работой детского коллектива, вести его по пути развития будет не книга, не мертвые буквы, а жизнь самого детского коллектива и жизнь, окружающая его. Грамота послужит лишь средством

---

1 Е. Соловьева—«Мет. рук. к букв». «Из деревни» А. Горобца. Дронова—«За работой», 1926 г., № 11, 12. Сердюченко и Донецкая—«Вопросы просвещения», 1926 г., № 8—9.

2 Красноперов—«Сибирск. педаг. журнал», 1923 г., № 3. Балдин—«Нар. Учитель». 1924 г., № 12. К—в—«Просвещение на транспорте». 1925 г., № 7—8. Анзо—«Уральский Учитель», 1926 г.

3 Сильвич—«Просвещение Сибири», 1926 г., № 2.

4 «Так говорит наша Клава»—слова ученицы. См. ст. т. Б. в «Вопросах Просв.», 1926 г., № 5. А также книги Бочкарева: «Новая методика родного языка», ч. I. «Обучение грамоте». 1926 г. и «Жизненное изучение грамоты», 1922 г.

организации коллектива, его работы, при чем каждое достижение, каждое слово станет общим достоянием, результатом общей работы, а не индивидуальным достижением каждого.

Безбукварность будет заключаться в том, что все детские наблюдения, вся их работа, все горести и радости, все планы и результаты работы будут отражены в ими же самими созданной книжке. Дети сами создадут свою первую книжку, вся жизнь их отразится в этой книжке.

Безбукварность в том, что, создав свое, научившись пользоваться им, дети сами подойдут к печатной книжке; подойдут, как к другу, как к помощнику, а не как к скучному, навязчивому учебнику, насильно врывающемуся в полную смысла и интереса их детскую жизнь.

При безбукварности в центре обучения детей грамоте будет находиться живая детская речь, она—исходный пункт, ее развитие, обогащение языка ребенка путем расширения его запаса представлений, способствование точному, ясному и правильному выражению мыслей—основной признак безбукварного обучения грамоте. И школьная жизненная работа детей, естественно, будет содействовать и обогащению языка ребенка и развитию в нем способности к правильному выражению мыслей, к точности и ясности речи.

(А. Донецкая и Г. Сердюченко).

Изучение письма. Обучение письму в методиках рекомендуется вести: совместно, т.-е. параллельно изучается печатный и письменный шрифт (Тихомиров, Ельницкий и др., в настоящее время Шапошников), раздельно, т.-е. по окончании изучения печатного алфавита (Анастасиев и др.), раздельно-совместно, т.-е. сначала некоторое время идет обучение чтению, потом сливается то и др. (Вахтеров, Тумим и др.), одновременно, т.-е. чтение и письмо ведется по своей системе (Афанасьев, Попов, Бочкарев). На практике наблюдаются все эти виды.

Выше мы видели, что сначала нужно создать понимание сущности процесса чтения (синтетический путь), вслед за которым, не затягивая, создавать понятие, что слово состоит из частей, и навык видеть и находить эти части (аналитический путь). Первый путь—путь чтения, второй—путь письма.

Правильно ставя синтетико-аналитическую работу в чтении, мы готовим учащихся к пониманию процесса письма и даже овладению им, не упражняясь в письме. Поэтому нет смысла торопиться с рукописным шрифтом.

Допустимо ли письмо печатным шрифтом? Допустимо при условии, когда в слова входят те буквы, которые ученики привыкли писать уже механически. Там, где этого условия налицо еще нет, слова составляются из печатных букв и слогов (см. дальше). Ясно, что на первых порах идет только одно печатание слов, т.-е. составление из печатных букв. Тем временем совершается подготовка к письму рукописным шрифтом. Вот сущность одновременного способа обучения чтению и письму.

Как же вести подготовку к письму в собственном смысле? При помощи рисования, в частности рисования бордюров, как удачно предложил И. Н. Шапошников.

(Н. Бочкарев).

Мы горячо рекомендуем соединить письмо с рисованием, точнее: письму предпослать упражнения в рисовании.

Еще Песталоцци писал: «Рисование должно предшествовать письму». Он даже думал, что, «начатое прежде рисования письмо неминуемо испортит руку детей, приучив ее к отдельным формам начертания, прежде чем она достаточно разовьется на разнообразных фигурах».

Школьная практика не раз пыталась так или иначе осуществить эту идею, но, можно сказать, дальше черчения (обычно по клеточкам) дело не пошло. Между тем, необходимо дать рисование как таковое и притом при условии возможности применения «бесконечно часто повторяющихся упражнений» в воспроизведении «форм, предлагаемых в качестве образцов».

Наша система рисования и имеет целью удовлетворить этим условиям.

В основание положен бордюр (кайма, край, узор), рисуемый детьми при свободном движении руки между двумя горизонтальными линиями. Являясь по своей природе рядом постоянно повторяющихся

одних и тех же форм, бордюр в данном случае может служить незаменимым элементом рисования.

Мы рекомендуем начинать с круглых и дугообразных форм, так как они для детей значительно легче, чем прямые линии. К этому давно пришла американская школа, то же подтвердил и наш личный опыт.

Вообще применение нами в школе соединения письма с рисованием дало, мы это смело утверждаем, прекрасные результаты: дети рисуют с увлечением, даже простое заштрихование интересует, захватывает их; они рисуют и дома создают свои узоры для скатерти, для полотенца. Вы не дадите ребенку задачи: целый ряд строчек заполнить, например, петлями, а тут он ряд часов с увлечением занят тем, что приделывает к скатерти или полотенцу «кружева», т.-е. те же петли.

Повторяем, заменив письмо элементов букв рисованием, мы достигли прекрасных результатов при постоянно повышенном интересе детей.

Когда мы потом перешли к рукописным буквам, то дети оказались графически настолько подготовленными, что можно было одновременно пройти с ними и заглавные буквы; мало того, можно было до известной степени провести принцип письма слов с одного почерка, не отрывая карандаша. Во всяком случае, кропотливое вычерчивание, вырисовывание частей букв здесь не имело места: буква сразу могла быть поставлена в условия образования постоянно-определенного двигательного образа. Благодаря значительной, достигнутой рисованием, свободе и легкости движения руки, можно было очень быстро усвоить все пройденные буквы уже в рукописной форме, а в дальнейшем дети пользовались исключительно одним рукописным шрифтом. Писали мы по двум линейкам без косых; в конце алфавита перешли на одну линейку, но рекомендовать применять в первый год обучения мы пока воздержимся.

Что касается заштрихования фигур, то здесь, кроме самой техники письма черточек, происходит крайне важное на этой ступени восприятие форм: дети в данном отношении весьма часто неразвиты, а между тем им в ближайшие же дни придется усваивать тонкости буквенных очертаний. Штрихи проводятся горизонтально, вертикально и наклонно.

Можно проводить их по одной и той же фигуре в разных направлениях (получается сетка). Ребенок старается чертить штрихи параллельно, не выходя за края фигуры.

Цепи детей весьма интересуют, и они любовно пишут под ряд сотни цепляющихся друг за друга овалов. Конечно, необходимо при этом следить, чтобы движения карандаша шли постоянно в нужном направлении, как при обычном письме.

Бордюры проходятся по принятой учителем системе, но при переходе к скатертям, полотенцам, занавескам и пр. можно предоставить детям право выбора; конечно, они могут создавать и свои узоры.

Кто кончит свою скатерть, полотенце, кувшин, тарелку и пр., пусть делает по краям прежних рисунков петли; детям нравятся эти «кружева», «зубчики», «бахрома»,— между тем последние являются важными элементами письма.

Линовка для бордюров очень проста: строчки в две горизонтальные линии шириною как обычное письмо детей первой группы. Между прочим, линовка для рисования скатерти: провести вдоль краев страницы по две линии; пересечение их дает углы для звездочек, кружев и проч., а самые строчки будут заполнены бордюрами. Таким же способом чертится внутри другой четыреугольник из двухлинейных строчек бордюров. Средина скатерти заполняется какимлибо украшением.

Контуры рисунков (с линейками для бордюров) вообще должны быть значительных размеров (напр., оконный наличник, шкаф, полотенце и пр. занимают всю страницу тетради), чтобы узоры не были слишком мелки.

При рисовании оконного наличника детям предлагается попытаться нарисовать наличник своего дома (дома своего соседа, школы). Пусть рисуют кайму, которую они видели на плакате, на фартуке, на рубашке; пусть создадут свой узор для карниза дома, для изгороди, для железной решетки и пр. В результате у них разовьется интерес и вкус к формам, к красивым, ласкающим глаз узорам. У нас дети положительно увлекались подобным рисованием: обложки домашних тетрадей, бумага, в которую завернута книга, каждый свободный листик — все заполнялось бордюрами, виньетками, звездочками.

Очень желательно, чтобы у детей имелись домашние тетради для рисования. В них они рисуют, что кому вздумается, и потом с удовольствием показывают свои произведения учителю.

Конечно, заготовлять контуры рисунков (шкаф, рамка, скатерть и пр.) с линейками для бордюров—дело для учителя кропотливое, но тут могут оказать помощь учащиеся старших групп, а также более сильные из первой группы.

Рисование ведется исключительно карандашом. Мы вообще думаем, что пользование пером в первое время обучения положительно недопустимо, и в этом отношении обычная школьная практика, полагаем, есть результат уже много лет длящегося недоразумения. В самом деле, необходимо для выработки легкости и свободы движения руки поставить ребенка в наиболее благоприятные условия, а ему дается такой трудный аппарат, как перо.

Хорошо при рисовании пользоваться цветными карандашами.

В заключение скажем, что нужно возможно чаще давать детям задание: «р и с у й, ч т о х о ч е ш ь», и пусть их «вольные» рисунки заполняют и «тетради-буквари» и «тетради для рисования-письма» (конечно, мы говорим не только о бордюрах). Кто много рисует, тот легко и свободно пишет. Не говорим уже о том, что рисование в школе должно стать таким же обычным способом выражения мысли детей, как их устная и письменная речь.

(И. Шапошников).

4. Каким требованиям должен удовлетворять «нормальный» букварь [1]

I.

При обучении грамоте прежде всего необходимо достигнуть того, чтобы у детей явилось ясное и отчетливое представление о звуковом составе речи, т.-е. чтобы они могли выделять звуки в речи и чтобы у них установилась прочная ассоциация между звуками и буквами, их изображающими. Без этих элементарных достижений невозможно нормальное

[1] Выработано специальной комиссией при школьной подсекции НПС ГУС'а. Журн. «На путях к новой школе», № 2, 1925 г.

чтение и письмо. К этому стремятся и составители букварей, и толкующие о безбукварном методе обучения грамоте. Этого желают достигнуть в кратчайший срок как приверженцы звукового метода обучения, так и метода целых слов. Так как указанные методические вопросы тесно соприкасаются с лингвистическими, то систематизируем сначала важнейшие требования лингвистики к составителю букваря и вообще к лицу, занимающемуся обучением грамоте.

Каким бы методом мы ни пользовались, важнейшее значение имеют для нас слова (примеры), их подбор и порядок их расположения при обучении грамоте. Вопрос о пригодности того или иного слова или группы слов со стороны фонетической (звуковой) и семасиологической (смысловой) как в начальный, так и в последующие периоды обучения является существенным для преподавателя, если он хочет устранить все тормозы к наиболее быстрому обучению грамоте.

1. Не все дети в период обучения грамоте вполне точно усваивают звуковую сторону речи. Одни звуки могут быть признаны легкими для произношения детей, например, П, Б, В, Т, М, Д, другие наоборот, являются трудными, например,—Р, Л твердое, З и Ж, Ш и С. Хотя большинство детей к семилетнему возрасту говорят чисто, тем не менее не возможно игнорировать данных физиологии детской речи, и на первых страницах букваря желательно давать примеры по преимуществу с наиболее легко произносимыми звуками («папа», «мама», «дом» и пр.).

Еще более необходимо на первых ступенях обучения грамоте не давать примеров с группами согласных. Группы согласных, несомненно, представляют в процессе чтения не мало трудностей: чтобы прочесть, например, слово «грабли», нужно построить шесть последовательных положений органов речи (шесть артикуляций).

2. В виду того, что крайне нецелесообразно было бы в начальный период обучения грамоте брать такие примеры, которые требуют орфографических объяснений, следует признать совершенно неподходящими для этого периода случаи с так называемыми сомнительными гласными и согласными.

Отсюда ясно, во-первых, что всего лучше начинать обучение слов односложных или тех из двусложных, которые содержат в неударяемом слоге гласные, заметно неизменные. Например, весьма подходящими, с этой точки зрения, явились бы слова «кот», «дом», «папа», «мама», «сады», «лапа» и проч. Наоборот, весьма нежелательными словами для обучения в начальном периоде оказались бы «топор» (произносится на обще-разговорном языке: «тапор»), метла (произносится почти как «митла»), «река» (произносится: «рика») и пр.

Во-вторых, не следует с первых шагов обучения брать слова в роде «сад» (произносится: «сат»), «лодка» (произносится: «лотка») «воз» (произносится: «вос»), «рог» (произносится: «рок») и пр.

В третьих, ни в коем случае не относить к первым страницам букваря слова на буквы Я, Ю, Е. Такие случаи обычно представляют большие трудности при обучении грамматике. Дело в том, что буквы Я, Ю, Е в начале слов и после гласных обозначают два звука: «йа», «йу», «йе», «йо» (например,в словах: «яма», «моя», «пою», «елка», «ель»), при чем если важнейшей задачей начального периода обучения является выделение в сознании ребенка звуков его речи и установление ассоциации между звуками и буквами, то становится очевидным, что, чем меньше будет звуков в первоначальных примерах, тем легче ребенок будет справляться со своей задачей. Потому же на первых порах желательно выбирать из двусложных слов такие, которые содержат однородные гласные («мама»).

В дальнейших периодах обучения следует предлагать слова, в которых бы повторялись старые, уже известные детям, слоги в чередовании с новыми, а также желательно повторять и старые слова.

В конечном периоде обучения грамоте возможно выделять некоторые формы склонений и спряжений, предлагая разные формы от одних и тех же слов (конечно, в соответствующих предложениях и, конечно, не увлекаясь устремлением ознакомить детей в таком раннем возрасте с грамматикой).

Указанная комбинация известного, ранее усвоенного, с осторожно вводимым новым должна представлять целую

систему при обучении грамоте. Такая система дает возможность быстро итти вперед, поддерживая неослабный интерес.

3. В связи с заботами об относительной легкости произношения звуков и звуковых сочетаний в словах букваря (особенно для первого периода обучения), необходимо поставить вопрос также об относительной легкости или трудности для разных периодов обучения начертаний букв в подбираемых для аналитической работы примерах. Иногда трудности лингвистического характера совпадают с трудностями графического характера, например, при изучении букв Я, Ж; в некоторых же случаях наблюдаем здесь расхождение: напр., Е не трудно написать, но в лингвистическо-орфографическом отношении эта буква представляет, как ранее указано, иногда большие трудности.

Дети обладают ярким воображением, конкретным мышлением.

Эти факты важны при определении с семасиологической (смысловой) точки зрения характера первоначальных, простейших примеров букваря. Весьма желательными в букваре являлись бы или слова, выражающие желания, чувствования, призыв, звукоподражание и пр., или слова, называющие предметы. Однако, в соответствии словам «ау», «на», «дай» трудно нарисовать картину между тем, как предметы можно нарисовать такого рода, что ученик, взглянув на картинку, сразу скажет нужное преподавателю слово. Такое слово, смотря по характеру картинки, легко может возбудить в психике ребенка или сложную картину, где данный предмет будет занимать первое место, или даже предложение.

От картинных слов не трудно перейти к простым, а затем к распространенным предложениям. Позднее необходим переход к сочетаниям предложений. Мы, впрочем, разумеем сочетания предложений без союзов или с простейшими соединительными и противительными союзами (А, И, НО). Мы полагаем, что сложные предложения с подчиняющими союзами, деепричастиями едва ли уместны в период обучения грамоте. Не забудем, что дети говорят по преимуществу простыми предложениями и что сложное предложение и особенно период вообще есть признак книжной культуры и продукт сравнительно поздней эпохи в эволюции языков.

II.

Помимо вышеуказанных лингвистических требований, «нормальный» букварь должен удовлетворять и ряду рефлексологических требований. Конечно, содержание букваря должно быть понятным и интересным детям. Поэтому оно должно браться из близкой и знакомой детям окружающей их жизни и излагаться в виде коротких художественно построенных рассказов; встречающиеся в ряде букварей сухие протокольные записи и статьи чисто описательного характера скучны для детей. Точно так же не всегда удачны бывают, вследствие своей трудности для детей, имеющиеся в букварях статьи общественно-политического содержания, отвлеченные по своему характеру и предполагающие уже развитую способность к обобщению. Эти статьи должны быть художественными, картинными, и основаны на уже известном детям жизненном материале. Наконец, ясно, что содержание букваря для деревенского школьника должно быть иным, чем для городского.

Рисунки, помещенные в букваре, должны быть ясны и отчетливы, вполне соответствуя изображенному предмету или явлению. По содержанию они должны быть, так сказать, однозначными, т.-е. вызывать у ребенка только одну вполне определенную реакцию словом. Совершенно недопустимы рисунки, содержание которых неопределенное или может вызвать у ребенка ряд самых различных наименований; нужно, чтобы рисунок, без всяких искусственных приемов со стороны учителя, вызывал у детей сам собою именно данное требуемое слово. По своим размерам рисунки должны быть достаточно велики, по одному и, во всяком случае, не больше двух на страницу.

Шрифт, которым изображаются буквы, должен быть крупным и четким, без излишних замысловатых украшений. Наоборот, он должен быть скорее упрощенным, представляя собою, особенно на первых страницах, нечто среднее между обычным печатным и письменным шрифтом.

«Не созрел для грамоты тот ребенок, у которого нет достаточного опыта и уменья передавать свой опыт словом». Поэтому обучению грамоте должен предшествовать ряд предварительных упражнений. Эти упражнения преследуют

троякую цель. С одной стороны, в наблюдениях окружающей жизни посредством экскурсий, предметных уроков, участия ребенка в различных работах, играх, рассматривании картинок и т. п., они должны обогатить реальный опыт детей, развить их, обогатить круг их представлений, усилить их активность, сообразительность, способность делать вывод и т. п., с другой стороны, посредством бесед и рассказов они должны способствовать развитию детской речи и, в частности, детского словаря. Ребенок должен привыкнуть высказываться. Наконец, они должны задаться еще одной целью: именно, развить руку и навыки ребенка, его графическую способность. Вместо прежних томительных «палочек» и «кружков», современная педагогика выработала для этой цели ряд интересных для детей вполне осмысленных упражнений в виде рисования известных предметов, фигур и т. д. Примеры таких упражнений можно найти в старой русской литературе у Ушинского в 1-й части его «Родного слова», а в новейшей литературе—у Монтессори.

Рефлексологические данные позволяют нам утверждать, что высшая нервная деятельность слагается из трех основных моментов: 1) восприятия раздражений, идущих из внешнего мира, при помощи органов чувств, и передача этих раздражений в соответствующие центры в коре большого мозга, в результате чего в этих центрах образуются более или менее стойкие очаги возбуждения, оставляющие после себя более или менее прочные следы; 2) синтез, связывание между собой полученных в коре полушарий очагов возбуждения или их следов в определенные группы или комплексы, при чем громадную роль играет наличие сильнейшего очага возбуждения—доминанты, которая втягивает в себя, привязывает к себе все одновременно с ней возникающие очаги возбуждения, благодаря чему оживление одного из таких следов (воспоминание) оживляет и всю сумму этого комплекса,—получается особенно прочное и полное усвоение; 3) выработка соответствующих этим раздражениям движений и действий.

Рассматривая с этой точки зрения процесс обучения грамоте, надо признать следующее:

1. При обучении грамоте должно быть затронуто возможно большее число органов чувств: зрение, слух, осяза-

тельно-двигательный опыт—ребенок должен иметь яркий зрительный образ усваиваемой буквы, соответствующее отчетливое звуковое впечатление, наконец, он должен усвоить написание, и обучение письму должно быть тесно связано с обучением чтению и отнюдь не производиться после последнего.

2. Занятия по усвоению грамоты должны объединяться какой-либо мыслью, могущей заинтересовать ребенка, благодаря чему сообщаемые ребенку сведения более прочно запоминаются, не оставаясь отдельными и разрозненными, а связываются между собою, систематизируются.

Такая главная мысль, возникающая у детей, и является господствующим очагом возбуждения, доминантой, объединяющей и направляющей работу, устраняющей скуку и нудность при обучении грамоте.

3. Проработанные в процессе обучения грамоте знания детьми должны сейчас же прилагаться к их практической деятельности: составление нужных для школы надписей, плакатов, записок для семьи и т. д. Тогда дети все время будут сознавать полезность обучения и с большой охотой упражняться в ней.

Соответствующий букварь должен быть снабжен методическими указаниями для учителя и, кроме того, сам по себе должен быть так построен, чтобы: 1) давать стимулы для возбуждения различных органов чувств (звуки, картинки, письмо); 2) по возможности давать материал, объединенный единой мыслью и могущий быть использованным детьми в их практической деятельности; иными словами, надо избегать бессмысленного нанизывания слов и фраз и введения мало употребляемых в жизни слов.

Итак, основные требования, предъявляемые к букварю, можно формулировать следующим образом:

1. Обучению грамоте по букварю должны предшествовать—рисование, некоторые упражнения по Монтессори, рассматривание картинок и т. д.

2. Картинки, помещенные в тексте букваря, должны быть отчетливы, правдивы, не более двух на странице.

3. Содержание (материал) букваря должен браться из близкой и знакомой детям трудовой жизни, соответственно

этому городской и деревенский букварь должны иметь различный характер. При этом проработка материала должна удовлетворять требованию рефлексологии — образовывать основные очаги возбуждения при участии различных анализаторов, дающих возбуждения, связанные с одной доминантой, т.-е. материал букваря должен быть проработан всесторонне (лепка, рисование и т. д.), но обязательно объединен одной общей идеей.

4. Необходимо начинать обучение со слов односложных или двусложных, подбирая примеры с гласными однородными в обоих слогах, и во всяком случае, наименее изменяемыми при произношении в неударяемых слогах.

5. Крайне нежелательны для 1-й части букваря те случаи, которые в обычных грамматиках называются сомнительными гласными.

6. Простейшими примерами будут слова—предложения, далее—слабо развитое синтаксическое целое. Для букваря излишне причастие, деепричастие и сложные предложения с подчиняющими союзами.

7. Начинать обучение грамоте, составляя примеры из звуков, легко выговариваемых всеми детьми, и избегать на первых порах звуков трудных и часто неправильно произносимых (Р, Л, Ж, Ш, С, З).

8. При проведении примеров с буквами Я, Ю, сначала закрепить в сознании детей случаи после согласных («тятя», «люди») и потом уже переходить к случаям гласных и в начале слов («мою», «яма»).

5. Методические приемы

Порядок в ходе занятий. В период накопления зрительных образов слов, без анализа их на составляющие их элементы — слова берутся краткие. Уже после нескольких прочтенных и усвоенных зрительной памятью слов приступают к ознакомлению обучающихся грамоте с буквами. Часто это делается вслед за каждым прочтенным и узнанным словом.

При анализе слова на составляющие его элементы возможно использование приемов артикуляционного фонетического метода в связи с некоторыми приемами звукового метода.

Для обеспечения легкого перехода от чтения известных слов к чтению неизвестных слов возможно комбинирование метода целых слов с методом узнавания частей слов—слогов.

Поэтому анализ прочтенного слова должен быть направлен не сразу к выделению слогов в связи с зрительным запечатлением их. Слова, скажем, «мама», «папа», «рама», «пара«, распавшись на составляющие их слоги «ма», «па», «ра», дадут возможность узнавать те же слоги в других комбинациях и новых словах.

Итак, путь усвоения грамоты при указанных коррективах к методу целых слов может быть таким:

В связи с беседой по определенной теме комплексной программы внимание детей фиксируется на том или ином слове. Слово это иллюстрируется рисунком детей или иным изобразительным способом. Затем оно составляется из печатных карточек букв (печатается) и предъявляется для зрительного его восприятия, при чем составленное рисунками или иными иллюстративными способами оно читается как составная часть целой фразы («дети кричат—ау»), первые два слова представлены соответствующей картинкой и лишь последнее слово дано в его буквальном начертании. Вслед за прочтением слова оно вновь печатается самими детьми, т.-е. составляется из подвижных букв, при чем дети невольно зрительно запечатлевают буквенное изображение, пока и не зная отдельного названия их.

Затем идет анализ слова на составляющие его части—слоги, а потом буквы, после выделения которых идет их написание (печатным или письменным шрифтом).

Таким образом слово прочитывается целиком, составляется из подвижных букв, разлагается на составные части—слоги а потом и буквы, записывается.

(П. Афанасьев).

«Во всех случаях,—говорит Флеров,—где ученику приходится читать вновь, он должен обдумывать способ чтения, сообразуя его с прежде прочитанным, и так до тех пор, пока у него не выработается навык. Вправе ли мы не обращать внимания на это явление, предоставив детям самим соображать и созидать правила чтения, или же мы должны притти им на помощь, явиться и тут их учителями? Если

только мы не желаем учить кое-как, наобум, ответ ясен. Ясно, что мы должны облегчить детям соображение при чтении[1]. Одним из средств для облегчения такого соображения и является распорядок букв при изучении алфавита.

Присматриваясь к психическому процессу механизма чтения у взрослого человека, мы замечаем, что он читает слоги сразу, воспроизводит их как нечто привычно-готовое в зрительной памяти. Ребенок же действительно читает каждый раз, т.-е. обдумывает, или, как справедливо выражается Флеров, соображает, что получится. Так ребенок читает до тех пор, пока не образуется и у него привычно-готовых образов. При образовании же этих привычно-готовых образов замечаются два момента, когда ребенок начинает обучение как бы сначала, т.-е. подолгу обдумывает и соображает, а вместе с тем и ошибается часто. Это чтение сочетаний: 1) из твердых звуков и 2) из мягких. В интересах дела, поэтому, лучше разделить обучение на две ступени. Первая—чтение более простых и понятных сочетаний из твердых звуков переходит во вторую, когда эти сочетания частью превратятся в привычно-зрительные образы, частью легко образуются в сознании учащихся при взгляде на них. Вторая ступень—чтение более трудных по своей сущности сочетаний из мягких букв.

Но ребенок на первых порах не только соображает, что получится из видимых букв, но и тянет вслух или про себя, шопотом, первую букву до тех пор, пока не разглядит вторую и не поймет, что выйдет в сочетании с ней, а вместе с тем и не услышит этого.

С подобным чтением, вытекающим из природы детской души, некоторые затевают напрасную борьбу. Ребенок тянет по необходимости и тянет тем дольше, чем ближе к началу обучения чтению. По мере практикования в чтении он утрачивает нужду продолжительно тянуть первую букву, быстрее соображает, что получится, а потому и отстает постепенно от певучести. Задача учителя заключается не в уничтожении

---

[1] Вс. А. Флеров—«Новый способ обучения слиянию».

ее, а в заботе о том, чтобы предостеречь ученика от без нужды долгой протяжности и чтобы ускорить переход к обычному чтению. Выше указаны были средства проведения этой задачи в жизнь школы.

Таким образом, с означенной потребностью надо не бороться а положить ее в основу обучения, принять во внимание, это второе положение при расположении букв алфавита. Отсюда каждая ступень должна быть подразделена еще на две группы. Первая группа—чтение сочетаний гласных с согласными длительными, вторая—чтение сочетаний гласных с согласными взрывными.

При таком порядке, пока ребенку нужно, он, соображая, тянет, сколько понадобится. Когда научится читать и в протяжности потеряется смысл, ему дают для чтения сочетания с взрывными звуками.

Их тянуть нельзя, а вместе с ними подрезывается в корень привычка тянуть и длительные согласные. Это одинаково относится как к твердым, так и мягким сочетаниям.

Итак распорядок для изучения алфавита получается следующий:

ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ

Чтение твердых сочетаний.

Группа первая

Гласные и согласные длительные:

а, у, о, ы, м, ш, р, н.

Группа вторая

Те же гласные и согласные взрывные:

к, т, б, с[1], п, д.

ВТОРАЯ СТУПЕНЬ

Чтение мягких сочетаний и оторванных.

Группа первая

Гласные и согласные длительные:

ь, и, ж, м, е, в, я, ю.

Группа вторая.

Те же гласные и согласные взрывные:

з, г, ч, й, ф, ц, э, щ.

---

[1] Изучение длительных продолжается.

Данный порядок, если учитель при помощи подвижного букваря изучает слова по своему выбору и системе, может быть видоизменен: изучение каждой группы может наступить несколько ранее или позднее. Однако, в интересах дела, необходимо соблюдать деление на две ступени и четыре группы. Другими словами если принять за верные основные положения, изменения могут коснуться деталей, а не этих положений.

(Н. Бочкарев).

Увязка с комплексом. Работа с первым отделением вылилась в такую форму. Первые две недели шло знакомство учителя с учеником и ученика со школой и школьной усадьбой. Делались экскурсии всем классом по всем школьным постройкам и усадьбе, а так же экскурсии в те деревни, в которых живут дети. Во время таких экскурсий дети со всеми подробностями знакомят со своей жизнью и жизнью своих товарищей. Руководителю группы становится ясно, с каким детским материалом он будет работать и как он будет строить свою программу, чтобы захватить интересы и желания детей.

В это же время идет подготовка к обучению грамоте. Дети много рисуют, лепят, вырезают, рассказывают, подготовляя, таким образом, свои зрительные, слуховые и моторные чувства к более легкому и свободному восприятию.

Обучение грамоте велось по методу целых слов. Останавливаться подробно на этом не буду, так как много уже об этом писалось. Мне хочется только указать, как увязывалась проходимая тема с обучением грамоте.

Алфавит проходился в связи с темой, но так, что не тема приноравливалась к нему, но из алфавита выбиралась та буква, какая необходима была при разработке темы. Поэтому мы не могли пользоваться никакой книгой. Все проходимые слова, предложения, а потом и маленькие рассказы, составляемые самими детьми, зарисовывались и записывались ими в тетрадях. Эти-то тетради-азбучки и были для детей первой книгой.

Привожу примерные уроки. Идет беседа о том, как человек готовится к зиме. Когда говорили об одежде, то прежде всего остановили свое внимание на овце. На зиму нас одевает овца. Детям предлагается рассмотреть дома своих овец

и приготовить доклад: «Мои овцы». Доклад делается по плану, выработанному коллективно классом:

1) Описание овцы (как зовут, какого цвета, голова, зубы, уши, туловище, хвост, ноги); 2) чем кормят овец; 3) дети-овцы; 4) овечий хлев; 5) что дает нам овца.

Кроме того, дети должны записать, сколько у них дома овец, чтобы этим материалом пользоваться при счете.

На утро дети приходят радостные и возбужденные, и каждому хочется первому рассказать про своих овец. Устанавливаем очередь. Докладчик выходит к столу, более стесняющиеся говорят с мест.

Подробно останавливаемся на докладе: «Что дает нам овца». После беседы дети в своих тетрадочках рисуют каждый своих овец, всех—и больших, и маленьких. Подписывают число своих овец. Придумывают задачки. Например: у Вани Нилова 5 овец, а у Клани Костюхиной—3. Сколько у обоих? Или: Миша Чугунов своим овечкам в день приносит 3 охапки сена. Сколько охапок сена он принесет в 2—3 дня и т. п.

Давайте теперь подпишем под вашими картинками. Там, где у нас нарисован баран, подпишем это слово, а ты, Миша, напиши на доске.

Дети пишут.

— Подпишите теперь: «Наши овцы».

— Мы не умеем,—говорят дети.

— Давайте разберем, что я сказала. Сколько здесь слов?

— Два.

— Первое слово вы знаете, разберем второе. Есть ли тут буквы, какие вы знаете?

Дети называют сначала знакомые, а потом легко отыскивают и новые.

— А вот и слово с этой буквой.

Вывешиваю на доске плакат со словом «овцы».

— А вот как это слово пишется?

Пишу на доске. Дети пишут в своих тетрадках «наши овцы».

— А кто придумает слово с новой буквой? Теперь в тетрадях напишем слова с новой буквой.

Потом идем на скотный двор осмотреть школьных овец. На что мы там обратили внимание? 1) Школьные овцы

такие ли, как ваши? 2) Посмотрели, как устроен школьный хлев. 3) Спросили дежурного старшего ученика, чем кормят овец.

На скотном дворе дети внимательно рассматривают овец; тут же и заключение делают:

— А наши-то овцы меньше; верно, эти другой породы.

Расспрашивают дежурного. Тот охотно отвечает на все вопросы, помогает малышам лучше рассмотреть овец, поднимает им ноги, открывает рот, так что детям удобно рассмотреть все зубы и даже пощупать руками и т. д.

В классе зарисовываем школьных овец, вспоминаем, сколько их, сравниваем с домашними. Выясняем разницу овец—породистых и простых деревенских. Дети сами видят, что школьные овцы гораздо крупнее, что на них лучше шерсть и т. д. Разбираем загадку: «По горам, по долам ходят шуба да кафтан». Дети легко отгадывают и объясняют эту загадку. Из беседы дети сами выводят заключение: овца нас одевает—она дает нам шубу, валенки, теплое платье, платки, шапки, чулки; кроме того, она дает нам мясо и сало для еды; сало идет на свечи и мыло; рога и копыта—на гребенки и клей.

Чтобы нагляднее видеть, что дает нам овца, решили сделать таблицу и на ней пришить все, что получаем от овцы. Один обещается принести шкурку, другой—шерсти, третий—ниток, свечку, мыла, клей, Кланя берется сшить куклу и полушубок овчинный для нее, Наташа—связать чулки и платок, Ваня Нилов обещает сделать самопрялку, а Егор—«баран и цевки». Тот хочет сделать веретено и гребень.

— А я попрошу папаньку свалять сапожок,—слышится голос маленькой Кати Уколовой.

— А я овец нарисую.

— А я нарисую, как маменька стрижет овец. И т. д., и т. д.

Шумно и весело дети расходятся по домам. На утро стол в классе завален принесенным материалом. Разбирая принесенные вещи, вспоминаем нашу беседу об овцах, о букве, которую узнали; на доске и в тетрадах повторяем слово с этой буквой.

— Когда же нам нужна шуба, валенки?

— Зимой.

— Придумайте рассказики про зиму и новую шубу.

Дети любят придумывать такие маленькие рассказики. Вывешиваю на стене новый плакат с новой буквой—«зима». Знакомство с новой буквой «з» идет так же, как и с буквой «ц». После детьми записывается чернилами в тетрадях маленькое коллективное сочинение: «Зима. Морозы. У Зины и у Зои шубы и шапки. Шубы и шапки от овцы». Решаем такие задачи: сколько стоит шуба Зины, если шкурка стоит 3 рубля, а на шубу нужно 2 шкурки? А сколько стоит шуба Зои, если на нее пошло 3 шкурки? Сколько мама заплатила за шубу и шапку Зины, если шуба стоит 8 рублей, а шапка 2 рубля? И т. д. Дети сами придумывают задачи на тему; в общем же темой дети не связываются и для своих задач могут пользоваться любым материалом. В перемену играем в «волки и овцы».

Читаю детям сказку: «Кот, козел и баран». Сказка зарисовывается и инсценируется.

Конечно, новая буква пишется не каждый день, так как, во-первых, не все дети одинаково быстро запоминают буквы и путают их, а во-вторых, часто при разработке темы нет в этом необходимости.

На дому делается такая работа: дети придумывают слово с новой буквой, пишут его печатными буквами, делают около рисунок и на утро каждый вывешивает свое слово на стене. Дети с большим интересом ходят и читают слова, принесенные их товарищами. Для детей, которым трудно дается грамота, сделали лото. Из твердой бумаги нарезали 20 карт. На каждой нарисованы 6 картинок и под ними подписи. Кроме того, вырезаются маленькие карты со словами, что на больших; каждая из карточек покрывает целиком картинку и на больших картах. Один из детей вынимает из мешочка маленькую карту, читает слово, написанное на ней. Тот, у кого есть такое слово на большой карте, берет и закрывает свою картинку и слово. Игра кончается, когда будет у кого-нибудь из детей закрыта вся карта.

На большой карте, кроме слов, есть соответствующие им рисунки для того, чтобы дети, особенно отстающие, по картинке могли сразу охватить и все слово, а не разбирать его иногда по буквам. Конечно, нужно следить, чтобы дети не пользовались только рисунком, но и читали.

С первых же дней дети вырезали из бумаги и картона куколок, лошадок, кошек, вырезали слова, раскрашивали слова и отдельные буквы. Лепили из глины те же предметы, слова и маленькие предложения. Например: «Миша мал», «Кот наш». Такая работа чрезвычайно помогала детям в усвоении грамоты и письма и особенно важна была для отсталых детей.

(Н. Попова).

Техника метода целых слов. Обучение грамоте идет без букваря или, вернее, при помощи подвижного букваря. Его можно бы назвать плакатным,—настолько этот прием играет здесь крупную роль.

Так как параллельно идет зарисовка и рисунки вместе с плакатами вывешиваются на стене, то класс быстро превращается в маленький музей. Плакат, рядом с соответствующим рисунком, постоянно на глазах у детей.

В своих постоянных наблюдениях за работой в опытно-показательной школе автор этих строк почти не знает случаев, когда бы ученики в целом не усвоили «отработанного» плаката.

(И. Плотников).

Необходимо поставить обучение так, чтобы с каждым прочитанным словом у ребенка сразу связывалось его содержание, и постепенно эта связь закреплялась бы. Отсюда вытекает, что в основу обучения грамоте надо положить не стремление как можно больше прочитать слов, а изучение слов.

Для этого совершенно недостаточно разрезного алфавита, а необходимо ввести чтение по целым карточкам-слогам и карточкам-словам. Прочитанные из букв слоги, из слогов слова заменяются тут же целыми карточками. И в следующие дни показываются сразу эти целые карточки слогов или слов. Такой порядок не только спаивает видимое слово со слышимым, мертвый знак с содержанием, но и создает привычку во всех вновь читаемых знаках-словах видеть сразу целые слова и содержание их.

С указанной точки зрения не только не важна, но и вредна погоня за массой читаемых слов. Достаточно изучить сотни полторы—две обиходных слов так, чтобы ребенок читал их по типу взрослого человека. Этот запас даст возможность читать свободно, бегло и с полным сознанием различные

статьи, с одной стороны, с другой—в этот запас слов войдет большое количество хорошо усвоенных слогов, что даст возможность читать свободно и любое новое слово.

Каждое слово, слово-буква, слово-слог, настоящее слово вводится сначала в рассказик из детской жизни. Рассказики строятся связно, изображая жизнь, главным образом, одного мальчика и его семьи.

Эти рассказы учителя продолжаются во все время изучения алфавита и с ними связывается усвоение букв.

Выделенная из рассказика буква показывается, несколько учеников называют ее. Потом учащий пишет—печатает ее на доске на глазах учеников с объяснением о каждом элементе, что он написал, пишет второй раз и спрашивает о последовательно появляющихся элементах, что написал. В третий раз пишет молча, только пригласив учеников смотреть, что он делает. После этого 2—3 ученика пишут на доске, а класс говорит о каждом элементе, что написано или что надо написать.

По написании спрашивать каждый раз всех, какая буква напечатана.

Особенно в начале изучения грамоты надо обратить внимание на правильное показывание слогов и слов.

В самом начале учения слоги и слова показываются на целой карточке, и учащий говорит, что показывает. Если элементы его—буквы или слоги знакомы, то на вопрос: из каких частей состоит слог (слово)—ученики называют их. В дальнейшем можно давать читать сразу готовый новый слог (слово), можно составлять слог из букв, слово из слогов, изредка и из букв и тут же заменять целой карточкой. При чтении слогов и слов в самом начале учения вновь прочитанное на следующий день читается с повторным разложением его на части, лучше наглядно, как указано в первых днях учебного плана.

Изученный слог должен тут же превращаться в часть слова, изученное слово—в часть фразы.

Изученные слова 2—3 следующих дня читаются в начале урока, в виде повторения, потом постепенно выходят из строя, заменяемые новыми.

Точно так же поступается и со слогами и буквами.

(Н. Бочкарев).

Ознакомление со слогами. Слоги усваиваются и на месте их службы—в словах и отдельно. Главное, произносить их сразу.

Учитель всеми приемами должен способствовать тому, чтобы дети сразу узнавали слоги: «па», «хо», «ха», «ма», «та» и могли их произнести, и после этого следует приступить к синтезу. Вот техника синтеза: берутся в руки два слога «па» и «па»,—один в правой руке, другой—в левой.

Учитель держит эти знакомые слоги перед классом на значительном расстоянии друг от друга: между «па» и «па» не менее аршина (размах двух рук), и предлагает детям произносить каждый слог в тот момент, когда он махнет этою полоскою бумаги со слогом.

Махнет правою—«па», махнет левою—«па». Постепенно сближая слоги, учитель укорачивает паузу между «па» и «па».

Наконец, сближает совсем, и дети читают: «папа» в сознании возникает образ.

Вот схема синтеза:

па   па
па   па
па   па
папа (образ).

Точно так же читается «мама» и другие слова из знакомых слогов: «со» + «три» = «сотри».

Вот еще примеры: «кукла» = ку + кла» (анализ), «Кла + + ра = Клара» (синтез).

Из знакомых слогов:

Па + па + ха = папаха,
Па + ра + ша = Параша;
Ма + ша = Маша
и т. д.

Момент синтеза есть первый шаг действительного чтения—из знакомых слогов создавать слово, а до этого чтения не было, а только запоминались слова и слоги, их начертание и их звучание.

Но следует твердо помнить—слоги должны быть добыты из знакомых слов, а не взяты готовыми.

Для первых уроков выбраны фразы и слова самые простые, обиходные, очень знакомые и непременно «нормальные»,

в которых произношение и начертание почти совпадают—хата, мама, папа, Параша, Пахом и другие. Избегать таких слов, как лоб, роса, сапоги; эти слова «ненормальные», выговариваются разно с начертанием (лоп, раса, сапаги); они могут быть введены позже, с 10—12-го урока; там можно наладить внимание детей так, что они с этими уклонениями справятся.

Слова, привлекаемые на первых порах, обязательно должны быть соединены или с картиной или предметом; тогда за буквенным начертанием мгновенно выступит живое представление, а не только звучание слова.

Этими приемами—картинка—слово, или предмет—слово, или явление—слово—следует пользоваться по возможности чаще. Обеспечивается осмысленное чтение. Для примера вот короткие слова, написанные учителем на полоске бумаги: пар, мох, ку-ку-ре-ку, му-му, и повешенные в классе по поводу соответствующего явления, предмета.

Следующие шаги проходят на повторении знакомых уже слов в новых комбинациях и на добывании новых слогов.

Из обретенных слогов опять составляется—читается новое слово па-ра—пара. Для закругления фразы к этому слову прилагается какой-нибудь рисунок—пара (коней), пара (волов). Можно это слово приставлять к любой паре предметов: пара стаканов, кубиков, яиц, огурцов.

Сначала новые слоги можно давать, вводить ускоренно, но через 5—7 уроков следует остановиться и поупражнять детей в пределах знакомых уже слогов и букв. Вот почему могут встретиться страницы, не приносящие новых букв и слогов. *(Е. Соловьева).*

Ознакомление со слогами. Урок начинается беседой, на которой выясняется понятие о слоге. Читаются слова мама и муму на целых карточках. Потом на доске составляются эти слова с разбивкой на слоги:

Ма	Ма

Мама

Прочитайте, что напечатано здесь. Указываю на первый слог м а. А здесь? Указываю на второй слог. Целые это слова? А как эти части напечатаны—вместе или отдельно? Как мы их читали? А ниже как напечатаны обе части? Показываю на слово м а м а. Как их прочитаем?

Подобным же образом читается и слово м у м у.

Теперь слушайте. Я буду говорить вам различные части слов, а вы всегда прибавляйте еще ту же часть слова, и думайте, что выйдет. Говорю: м а. Ученики добавляют м а. Что вышло? М а м а. Сколько частей в этом слове? Какие? Одинаковые или разные? По образцу этого слова разбираются и следующие:

Па-па	Ку-ку	Ня-ня
Ба-ба	Тя-тя	Дя-дя

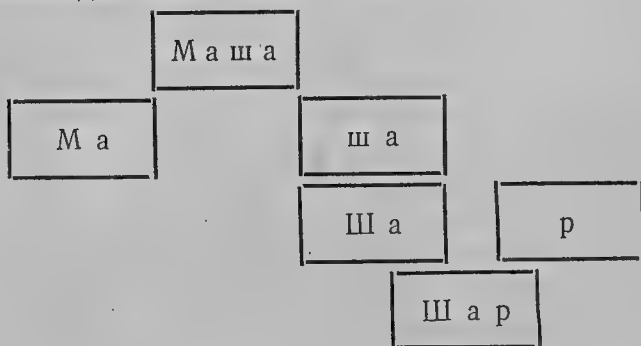
Теперь слушайте еще. Я буду говорить вам разные части слов, а вы прибавляйте всегда одну и ту же. Вот эту—показываю печатную карточку м а. Слушайте, что я говорю, и смотрите, что вам прибавлять. Говорю слог, а потом поднимаю карточку.

Су-ма	До-ма	Зи-ма
Ра-ма	Ку-ма	Я-ма

Разбор каждого из этих слов ведется так же, как указано выше.

Из чего же состоят все слова, о которых мы говорили? Верно.—Из частей слов складывается слово. Из частей надо слово складывать, сложить, поэтому части называют слог. Чтобы научиться скорее читать правильно и быстро, надо уметь читать части слов слоги. Поучимтесь теперь читать новые слова и слоги.

По образцу 8-го дня читается и разлагается слово Шура. Читается наглядно новое слово:



С таким же расположением читаются два слова Шура и рама. Оба слова связываются в рассказик, как Шура, с товарищами играя в шар, попал в раму и разбил стекло.

Новый рассказик для буквы Н, как Шура плакал, куксился Н—Н, когда у него вышибли книги из рук, и они рассыпались по сырой земле.

Сочинение. Устное сочинение на тему: «Как вы провели сегодня утро».

Самостоятельная работа.

Чтение. 1) Проработайте также классную работу со словами Маша и шар.

2) Прочитайте обратно и оба слова друг против друга в одну строчку наклейте в букварь —

А м	—	А м

3) Прибавьте одну букву в начале слова, чтобы получить то, что мы слышим в лесу во время ветра, или на улице, в городе во время езды. Оба слова рядом, в строчку, наклейте в букварь—

У м

Рисование. Зарисуйте скороговорку, заученную на уроке.

Письмо. 1) Рисование серпа. Черчение элемента изгиба серпа.

2) Нарисуйте, наклейте под рисунком подпись, разложите слово и наклейте буквы отдельно под словом.

Р а м а

(Н. Бочкарев).

Работа со словами. Данная работа должна быть построена в интересах более быстрого и правильного приобретения грамотности, но вместе с тем—это работа над словом в смысле пока ознакомления, что всякое слово состоит из фонетической и лексической стороны. Ох — слово с одним содержанием, прибавить букву в начале, чтобы

получилось то, что есть в лесу — мох—слово с другим содержанием. Задача заключается в том, чтобы по одному из признаков найти целое. Такие задачи-загадки могут быть очень разнообразными с самого начала. Они увлекут учащихся сами по себе, а в связи с этим также само по себе создается и производное—выработка механизма чтения.

Виды таких работ могут быть следующими:

1) Прочитать слово обратно—казак, потоп, нос и т. д., с дополнительной работой—вол—лов—улов, моток—котом—котомка. В постановке упражнения надо стремиться к тому, чтобы дано было более трудное по содержанию слово—о нем беседа с учителем, более легкое, т.-е. чаще употребляющееся в речи, ученикам, получится, напр., ров—вор, лог—гол. Если получится почему-либо слово несколько необычное (моток—котом), оно вводится в фразу, напр., я играл с котом, которую придумывают сами ученики.

2) Перестановка слогов: лыко—колы, лапа—пола и т. д. с осложнением—сок—кос(а), Луша—шалу(н).

3) Изменение буквы—в начале слова (см., как вести в задачнике дни 9 и след.): роса—коса, лак—рак и т. д.—с осложнением, напр.: лак—кулак, рак—дурак, в середине слова: игра—икра, в конце: лук—луг и т. д.

4) Прибавление буквы или слога—в начале слова, напр.: ух—бух, ели—пели, ель—мель и т. д., рота—ворота, бор (за, на, с, у), сок (ку), кол (со), ток (ло, пла, рос и т. д.), в конце слова, напр.: вол (к), рука (в), вол (на), пол (ка), прав (да) и т. д.

5) Прибавление к данной части слова, напр., пере + нос, до + рога, и т. д.; слова даются в форме описания признаков предмета, отгадываются и прибавляются.

6) Перемена твердой на мягкую или наоборот, напр.: пыли—пили—пилы, мыло—мило и т. д.

7) Соединение двух слов в одно, напр.: сено + вал, кар + тина, с соединительным о: пар + о + ход, вод + о + воз и т. д.

8) Шарады, т.-е. такие задачи, в которых и части и целое даны в описательном виде, напр., вол + осы = волосы.

Образцы проработки. Измените первую букву так, чтобы получилось—

Нора—название того, что есть на каждом дереве.
Рука—название того, из чего приготовляется пища.
Каша—имя девочки.
Каша—имя девочки и мальчика.
Попарно все слова напечатайте в букварь.

Прибавьте одну букву, чтобы получилось:
Он—что бывает при игре в козны (бабки).
Он—приходит ко всем ночью.
Он—задается во время пения.
Наклеить данное слово и рядом с ним прочитанные.

Прибавить слог, чтобы получилось:
Рис—имя человека.
Рога—почему ездят.
Рот—часть рубахи.

Прибавить букву в конце слова:
Шол—дорогая материя.
Бор—имя мальчика.
Рука—часть одежды.

Прибавьте букву в начале слова:
Луг—земледельческое орудие.
Город—место для посадки овощей.

Изменить букву в начале слова:
Голос—есть в поле у растений.
Коготь—есть у человека на руках.
К данному слову по алфавиту прибавьте все согласные в начале. Если получится понятное слово, напишите его.

(Н. Бочкарев.)

Во время работы со словами учитель может разнообразить занятия загадками, шарадами, ребусами, играми, связанными с грамотой и т. п.

Например, учитель или кто-нибудь из детей загадывает загадку:

— Кто над нами вверх ногами?

Дети отгадывают: муха. Учитель им записывает отгадку на доске, а они рисуют у себя в тетрадках муху и подписывают под рисунком отгадку; некоторые отгадки можно вылепить из глины.

Так же прорабатываются другие общеизвестные загадки:

— Черен да не ворон, рогат да не бык, шесть ног без копыт (жук).

— Без рук, без топоренка, построена избенка (гнездо).

— В одной бочке два разных пива болтаются, никак не смешаются (яйцо).

— Тоненький голосок, долгий носок, кто его убьет, тот свою кровь прольет (комар).

— Маленький, удаленький, все поле проскакал, или—маленький горбатенький все поле обскачет, домой прибежит,—весь год пролежит (серп).

— Стучу, бренчу, верчусь, хожу весь век, а не человек (часы).

— Белое поле, черное семя, кто его сеет, тот разумеет (письмо).

— Не куст, а с листьями; не рубашка, а сшита; не человек, а рассказывает (книга).

— Два брата через реку живут, а друг друга не видят (глаза).

— Два братца пошли в воду купаться (ведра).

— Еду, еду, следу нету; режу, режу, крови нету (лодка).

— Висит сито, не руками свито (паутина).

— Нет ни окон, ни дверей, полна горница людей (огурец).

— Сидит девица в темнице, а коса на улице (морковь).

— Семьдесят одежек, все без застежек (капуста).

— Сидит дед, в лохмотья одет, кто его раздевает, слезы проливает (лук).

— Зимой и летом одним цветом (елка).

— Кланяется, кланяется, придет домой растянется (топор).

— Без рук, без ног, а ворота открывает и нас подгоняет (ветер).

— По лугам, лугам, лугам ходит шуба да кафтан (овца).

— Меня все просят, ждут, а как появлюсь, так прятаться начнут (дождик).

— В бору, на горе стоит старичок, красненький колпачок (гриб).

И т. д. и т. д.

Часть шарад можно найти в детских журналах, а часть можно придумать учителю с детьми за игрой в шарады, например;

«Ком-пот»; «лом-тик»; «пол-день»; «бам-бук»; «кар-течь»; «кар-тина»; «кар-тон»; «на-сыпь»; «на-вес»; Мар(т)-ын» и т. д.

Несложные ребусы встречаются теперь и в букварях и можно придумать самим.



Слова, отгадки и рисунки к ним можно использовать для лабораторной работы детей по типу повторительных таблиц «Пособия».

Впоследствии на карточку можно будет списать и всю загадку, а отгадку дать в виде рисунка.

А вот игра в слова, довольно живая и дающая возможность вовлечь в игру сразу большой коллектив. Все садятся в кружок и перебрасывают платок. Тот, кто бросает платок, говорит начало слова; тот, кому брошен платок, договаривает.

Если он прозевал и сразу не подобрал слова, он становится на своем месте на колени, а сам бросает платок другому, называя какой-нибудь слог. Стоящего на коленях (или на ногах) кто-нибудь выручает тем, что бросает ему платок. Если на этот раз он во-время докончил слово, он встает и садится на свое место, а если он еще раз прозевал, остается стоять на коленях и т. д.

Оживить обучение грамоте могут еще и такие забавные для детей задачи: составить из нескольких букв слова, читающиеся в разных направлениях:

К	О	Т
О	К	О
Т	О	К

Н	О	С
О	С	Ы
С	Ы	Н

С	О	Н
О	Н	О
Н	О	С

Р	О	Т
О	С	А
Т	А	К

Шарады, ребусы, игра в слоги, задачи, в роде только что приведенных, доступны детям только после того, как они освоятся с элементарной грамотностью, прочно усвоят ряд звуков—букв.

Небезынтересна будет для детей и такая работа. Положим, они слабо усваивают какую-нибудь букву, напр., Ц или делают много ошибок на Е, Ь, Й и пр.

Тогда учитель пишет детям на доске несколько нужных слов—одно, два—и предлагает подобрать к ним в рифму слова кто какие сумеет. Например, он написал: птица, спица.

Дети могут добавить: синица, водица, сестрица, мастерица, пшеница. Если дети, особенно в начале, все же не сумеют справиться с этой задачей, учитель сам напишет все слова, какие есть у него в запасе. Постепенно дети натренируются и сами; рифмовать слова для них составляет большое удовольствие.

Приведем еще несколько примеров: тес, пес; елка, телка, метелка; бей, пей, лей, грей, вей, шей; дай, убегай, догоняй; бью, шью, лью, пью, вью; житье, битье, питье.

Слова, придуманные с детьми, можно написать на карточки и пустить их в оборот для лабораторной работы.

Для целей тренировки в грамоте можно проводить с детьми еще такую игру.

Дается одно короткое слово и к нему наращиваются слоги так, чтобы получились новые слова. Например:

Шина—машина; ива—слива—нива—грива; сила, косила, носила, подносила, ток—моток—лоток—коток—моток—ломок; сток—росток—восток—мосток и т. д.

Наконец, безусловно интересно для детей будет составление одного сложного слова из двух простых: хлеб-о-пек вод-о-воз, лист-о-пад и т. д.

Эти слова и картинки к ним также полезно иметь в виде карточек для лабораторной работы.

(М. Теряева и А. Малютина).

Рассказывание. Рассказывание в современной школе должно быть, во-первых, методом преподавания и, во-вторых, средством художественного воспитания.

Учителю необходимо пользоваться рассказыванием как методом преподавания в тех случаях, когда нужно ввести детей в далекую, чужую эпоху или страну, познакомить с чьей-нибудь биографией, событием или каким-либо явлением, которое нельзя им ни наблюдать, ни исследовать, и о котором нет подходящей для детей литературы.

Ни в каком случае в современной школе не могут иметь места словесные объяснения учителя в виде рассуждений и сообщений общих сведений отвлеченным языком, как это обычно практиковалось в старой школе.

Нужно принимать во внимание особую способность детей к обобщению и отвлечению, динамичность и эмоциональность их переживаний, потребность в действии и герое, в конкретной, эпизодической форме рассказа.

Для рассказывания детям на деловые темы требуется особая подготовка учителя. Нужно уметь:

1) отчетливо представлять в своем воображении (внутренне видеть) то, о чем хочешь рассказать;

2) говорить простым, конкретным и точным языком, не избегать условных слов и сокращенных выражений, обычных в современном языке, но все их объяснять;

3) выработать привычку собирать конкретный и фактический литературный материал из газет и журналов, словарей и справочников, из художественной литературы для взрослых детей;

4) уметь мотивировать рассказ, т. е. составлять его из готового материала, объединяя этот материал около нужной темы.

В первые годы обучения рассказы должны быть элементарны—в виде простых эпизодов из жизни людей и животных. Рассказывание нужно вести в неторопливом темпе, чтобы дети успевали не только услышать, но и воспринять; продолжаться они должны не более 15—25 минут. Младшие дети любят повторение в разное время одних и тех же рассказов, что помогает и более полному усвоению, и более глубокому переживанию. В следующис годы должно постепенно усложняться как построение и язык рассказов, так и содержание, охватывая все более богатый и разнообразный материал. Но продолжительность рассказывания и у старших не должна превышать 35—40 минут.

Художественное рассказывание имеет своей преимущественной целью воспитание образного воображения и эмоциональной сферы. Задача художественного рассказывания совпадает с задачей художественного чтения, но действие рассказывания непосредственнее и доступнее. Чем меньше возраст детей, тем нужнее для них рассказывание.

Художественное рассказывание вместе с тем является важным фактором социального воспитания.

Объединяя целый коллектив детей, вовлекая их в совместное переживание, объединяя индивидуальные настроения в настроение общее, рассказывание является социально организующим фактором глубокого значения.

Эта социальная роль рассказывания особенно значительна при работе среди неорганизованных или дезорганизованных групп детей в трудных социальных условиях.

Не требуя от них внешней активности, рассказчик завладевает их вниманием, вовлекая их во внутреннюю солидарность. Но при работе с такого рода аудиториями необходима яркость и значительность рассказа и его приспособленность к интересам и силам слушателей.

Не требуя от детей внешней активности, рассказывание ни в какой мере не вызывает пассивности; наоборот, когда рассказ заинтересует и волнует детей, он делает их внутренне активными. Активность переживаний выражается мимикой, жестами, репликами. У маленьких детей активность слушания переходит в активность действия; они часто тут же начинают разыгрывать слышанное,—рассказ разрешается в драматизацию. У старших эта активность не проявляется так непосредственно, но и здесь рассказ является стимулом к дальнейшему переживанию в действии, будет ли это подражание герою в поведении и деятельности или углубленный интерес к теме в чтении или творчестве. Задача школы—использовать этот стимул в дальнейшей работе.

В школах и детских организациях, где правильно культивируется рассказывание, дети сами начинают увлекаться рассказыванием.

Так, старшие дети стремятся рассказывать младшим (у пионеров, в детских домах, в библиотеке). Задача педагога—целесообразно направить детскую инициативу. В деревенской среде, например, дети-рассказчики могут своими рассказами

содействовать вытеснению суеверных и невежественных рассказней.

Художественное рассказывание требует от рассказчика известной способности к творческому воображению и к изобразительному языку. Кроме того, от рассказчика требуется тщательная подготовка к каждому рассказу.

Художественное рассказывание в школе не может повторяться слишком часто. Если учитель ни в какой мере не обладает способностью рассказчика, можно пригласить такого со стороны и необязательно из среды культурно-просветительных работников-специалистов.

Советская школа строится на непосредственной связи школьной работы с окружающей жизнью.

В целях этой связи хорошо привлекать в школу рассказчиков от жизни. Рассказ о гражданской войне выйдет живее и непосредственнее у фронтовика-красноармейца. То же в области революционной работы, производства, путешествий и т. п.

Из среды родителей, местных деятелей, заезжих и захожих бывалых людей школа может добывать себе гастролеров-рассказчиков. Эти рассказы людей жизни и опыта дадут детям самое ценное: чувство действительности, импульсы к деятельности в борьбе.

Чтение художественных произведений. Чтение вслух учителем должно дать коллективное переживание, объединить на общем, обогатить новыми образами, дать почувствовать язык писателя. Не все произведения подойдут для этого и не всегда.

Слушание должно быть активным. Безусловно нежелательно воспитать привычку, дурную привычку старой школы, в любой момент терпеливо слушать любое чтение вслух. С таким явлением мы и сейчас встречаемся в некоторых школах и плохих детских домах. Оно свидетельствует о пассивности ребят, бессодержательности их жизни: покорно садятся и покорно заполняют внутреннюю пустоту любыми картинами и образами. Такая покорная аудитория неблагополучна, она говорит о неразборчивости вкусов учителя и ученика. Особенно в ходу бывает «затыкание» чтением вслух так называемых пустых уроков. Кто-либо из персонала школы берет случайно подвернувшуюся книжку, попадает в

случайную аудиторию и дает случайное содержание. Такое чтение развращает. Нужен заранее поставленный вопрос, сознательный выбор темы и произведения. Чтение вслух учителем требует продуманности всех моментов: выбора произведения (трудность, длина, художественность, содержание, характер оставляемого впечатления), связи чтения с жизнью ребят (программою, детским бытом, поднятым вопросом и т. д.), состава аудитории (одна группа, несколько, кружок), обстановки чтения (место, час), манеры чтения (не спеша, просто, ясно), учета впечатления аудитории.

Кроме этого, чтение должно считаться с тем настроением, которым в данный момент охвачены дети. Оно должно давать какой-то результат в виде сопоставления своего опыта, своих наблюдений, толчка к исследованию, к какой-то работе мысли и чувства. Чтение вслух важно как момент, обогащающий познание, как момент, обогащающий эмоциональную жизнь. Дать пережить горе и страдание одинаково необходимо, как вызвать смех—подъем.

Чтением вслух не следует злоупотреблять. Это должны быть значительные моменты, внимание аудитории должно оправдываться напряженностью рассказа, художественностью языка. Тогда на ряду с интересом к данному содержанию или данному автору будет достигнута еще и цель пробудить интерес к книге вообще, подвести постепенно к самостоятельному индивидуальному чтению.

(Книга „Мир“).

Беседы. Беседы в связи с окружающими явлениями жизни, с загадками, чтением и т. д. принадлежат к одному из очень важных средств в создании наиболее благоприятных условий для умственной деятельности ученика. Но их нужно правильно поставить. Здесь мы коснемся бесед в связи с чтением художественных произведений. Этим беседам надо придать характер действительных бесед, а не выспрашивания содержания по вопросам, к чему часто они только и сводятся. Кому что понравилось в прочитанном? Чем (или почему) понравилось? Не было ли с кем того же или подобного? Не знает ли кто такого же случая в жизни? и т. д. Вот куда должны быть направлены вопросы учителя. Поговорить о том, что оставило след в душе учеников и

связать прочитанное с жизнью, при помощи прочитанного вызвать родное из души учеников—вот две цели бесед.

Когда ученики начнут делиться с учителем своими чувствами, мыслями, опытом, не надо тяготиться этим, торопиться перейти дальше, избегать повторений одного и того же различными учениками: для учителя—это повторение, для каждого ученика—свое, рвущееся наружу. В связи с вопросами учителя возникнут вопросы и со стороны учеников, ответ на них обязателен, ответ на каждый вопрос, как бы он прост, наивен ни был. Ответы могут давать и ученики друг другу. Вопрос ученика иногда кроется в рассказе случая, который, как это нередко бывает, имеет мало общего с беседой. Обрывать, обещать выслушать потом—не надо: ученики скоро привыкают брать из запаса своей души только относящееся к сути беседы, но не всегда умеют сразу начать так, чтобы видно было, что речь ведется к делу. Терпение необходимо и потому еще, что можно отучить учащихся открывать свою душу, можно быстро и без желания это сделать, поставить их в то ложное положение, какое они занимают теперь на уроках объяснительного чтения: пассивно слушать объяснения учителя.

При правильной постановке бесед вопросы учителя будут пересыпаться вопросами учеников, объяснения учителя будут чередоваться с товарищескими объяснениями друг другу. Чем дальше пойдет ведение бесед в таком духе, тем свободнее станут высказываться ученики, больше вопросов и ответов посыплется с их стороны. Идеальная постановка бесед такова, что учитель своими вопросами заканчивает беседу, а не начинает ее, тем более не ведет все время. Вопросы учителя при такой постановке направляют мысль учеников на те пункты, которые учащимися обходятся молчанием, но которые доступны детям в данный момент и могут быть нужны в дальнейшем. Чаще бывает лучше, если учитель промолчит с своими вопросами совсем, предоставив говорить одним ученикам, чем предложить хотя бы один вопрос и направить их мысль туда, куда не направлялась она естественным ходом вещей. Дальше, если учитель задает вопросы, то пусть так же незаметно, на правах товарища, как и остальные, и ограничивается быстрым, неотложным ответом. Тогда, он может углубить беседу, а не сбить ее

в сторону и не нарушить тем дружную работу коллективной души класса. Вопросы учителя необходимы на самых первых порах, чтобы вызвать учащихся на разговор по окончании чтения, и до тех пор, пока они не поймут, что после каждого чтения можно говорить о прочитанном. После этого лучше ждать, как говорят они сами.

Содержание и форма вопросов расширяются по мере роста умственного развития учеников, так что в старших группах учитель направляет беседу по своему усмотрению, придает ей ту или иную степень глубины. Но чем моложе ученики, тем больше активности с их стороны—вот общее правило для ведения бесед. Вопросы учителя или имеют смысл указанных выше, или отсутствуют совсем. К каким благим результатам может привести установленное правило, можно судить по приводимой здесь записи одной учительницы. Прочитан был рассказ Амичиса: «Кораблекрушение». Привожу точную запись учительницы [1].

«При чтении рассказа, в начале же, когда мною был предложен вопрос относительно какого-то непонятного слова, послышались нетерпеливые возгласы: «Читайте же... да ну же, сразу читайте, а то непонятно будет, неинтересно»... Во время чтения в классе мертвая тишина, никто не шелохнется, дети точно застыли. Когда рассказ был кончен, в классе еще некоторое время была та же тишина. Наконец, послышалось: «А страшно как на море-то... [2]. Он (Марио) утонул? Жалко его... Зачем он бросил девочку?... Да в лодку, ведь, а не в море... А зачем он сам не сел?.. Он уступил ей место, ему совестно стало: она ведь за ним ухаживала, когда он

---

[1] Содержание рассказа следующее. Два итальянца—безродный мальчик подросток и девочка, дочь богатых родителей, отправляются морем на пароходе на родину. На пароходе мальчик нечаянно ранит себя, девочка ухаживает за ним. Они знакомятся и узнают все друг о друге. Между ними завязывается дружба. На море поднимается сильная буря. Пароход начинает тонуть. Все бросаются в шлюпки. Не попали мальчик и девочка, да остался на капитанском мостике капитан. В одной шлюпке осталось одно место. Об этом сообщили оставшимся. И вот мальчик схватывает девочку и бросает в море, около лодки, чтобы матросы подняли ее в лодку. Сам же остается на пароходе, сознательно осудив себя на смерть. Девочку ждут дома родители, ей есть для чего жить на свете, а ему, сироте, не для чего—мотив геройского поступка.

[2] Речь каждого ученика отделена от других многоточием.

ударился головой, ну а теперь он ее спас... Он одинок был, его никто не ждал... А у нее родители были, они любили ее... Он думал, что уже все равно, лучше умереть, чем мучиться... Ему страшно было... Ему жалко девочку было... А ведь маленькому лучше умереть... не грешный еще... А куда у него душа пойдет—в рай или к дьяволу?.. (Другой поправляет: к демону, находя слово дьявол неподходящим). Конечно, в рай, он, ведь, хорошо сделал... Он девочку спас... А мы бы, пожалуй, так не сделали... Трудно, ведь, это. А куда пойдет душа матроса, который застрелился сам?.. Конечно, в ад,—себя грешно убивать... Их даже не «хоронят»... Он это со страху, должно быть... Ведь все равно бы умер... Он, поди, уж сумасшедший был... Он боялся... А девочка спаслась... А зачем они оба не сели?.. Тяжело бы было. Так, ведь, можно было бы женщину посадить, а их хоть и двое, а они маленькие, столько же бы весили? Почему женщин и детей вперед садят?.. Они нежные... Им не справиться... Им трудно бороться... Их жалко... Им не спастись самим... А зачем матросов село 14, один бы и уступил место мальчику? Зачем они не уступили места?.. А грести кто будет?.. А зачем капитан не сел?.. Его бы судить стали, если бы он ушел?.. Ему поручили пароход, он и должен сдать его... Ему можно было бы вплавь спастись, хотя на доске... А на досках можно спастись по морю?... На Ледовитом океане хорошо спастись, там можно на льдине плыть... А Черное море самое нехорошее, там всегда бури... Там волны очень большие бывают. У меня там мама бывала, она рассказывала... А матросы-то спаслись в лодке?.. И девочка спаслась?.. Ей, наверное, жалко было мальчика?.. Она его помнила?.. Это вот подходит—мы читали про двух работников. Молодой-то тоже уступил другому, и сам отпустился от доски. У него не было семьи, а у того семья была. А вот Титаник-то погиб, тоже в море... Тогда тоже спасали женщин и детей сначала... И много людей погибло... А кто же греб, если садили женщин?..»

Данная запись говорит сама за себя. Тут и вопросы одних учеников и ответы других на них, и обсуждение, близкое к прочитанному и по поводу его, тут и связь с раньше читанным и знакомым из жизни. Для учеников второй группы довольно содержательно, а главное—вполне самостоятельно.

Такая беседа оставит глубокий след в душе учеников, может служить самым лучшим средством для определения индивидуальности учащихся, так как учитель видит и запоминает, кто задает вопросы и какие, кто отвечает и как, кто чем интересуется, кто на что и как реагирует. Если на почве данной беседы учитель задумает по поводу прочитанного и сам задать вопросы, то они не явятся для учеников неинтересной неожиданностью.

Только что изложенная беседа была проведена в конце года во втором отделении. Может возникнуть сомнение относительно возможности вести ее также и в первом отделении, тем более во время обучения грамоте. Сомнение напрасное, так как весь секрет такой беседы заключается в привычке делиться в связи с прочитанным своими мыслями и чувствами. Привычка же эта, как говорит опыт, создается через 3—4 беседы, а высказаться об интересном из прочитанного может и ребенок пяти лет.

(Н. Бочкарев).

ГЛАВА ТРЕТЬЯ

«МЕТОД ЦЕЛЫХ СЛОВ» НА ПРАКТИКЕ

1. Практическая постановка изучения грамоты в комплексах

Первые дни. Первая задача, которую мы ставим себе, как только дети явятся в школу,—это создать такую обстановку, в которой бы дети почувствовали себя свободно, как дома. Одним из лучших средств для этой цели мы считаем экскурсии-прогулки. Мы ходим с детьми за город, в лес, на реку, в поле, на озера и прочее. Все эти прогулки не преследуют строго выраженных образовательных целей; на первых порах мы не связываем их с обязательным выполнением тех или иных заданий, но они важны для нас тем, что дети, не видавшие раньше друг друга и собранные теперь вместе, знакомятся друг с другом, знакомятся с учителем и в процессе первой общей деятельности вырабатывают основные правила совместной жизни. Дети, сходившие несколько раз на подобные экскурсии, уже свободно ведут себя с товарищами и с учителем; совместные наблюдения, игры и прочая деятельность развивает их язык, возвращает им свободу в движениях и вообще превращает их из робких новичков-школьников в таких ребят, какими мы видим их в домашней обстановке и на улице. Не менее важны в этом отношении и совместные игры. Когда нам по тем или другим соображениям нельзя уходить от школы далеко, мы идем на школьный двор, на городскую площадь или еще куда-нибудь и устраиваем там игры.

Параллельно с этой работой, протекающей за спиной школы, мы начинаем работу и внутри школы. Ее основной задачей на первых порах мы также считаем прежде всего создать такую атмосферу, в которой бы дети почувствовали себя свободно. Кроме того, ее организацией мы преследуем цель разрушить то ложное представление о школе, с которым дети обыкновенно являются в нее. Многие из

детей под воздействием семьи ищут от школы только обучения грамоте и счету. Что же касается других занятий в школе, то о них они либо не подозревают совсем, либо, что еще хуже, относятся к ним с пренебрежением или враждебно. Так что почти всегда бывает необходим некоторый срок, чтобы дети полюбили и оценили рисование, картонаж, лепку, часы чтения и рассказывания, уроки бесед и пр.

Организуя эти занятия, мы не стремимся к тому, чтобы для каждого вида этих занятий были отведены специальные часы, и значительную часть их проводим в форме совместной разнообразной деятельности, отводя для нее в день, примерно, один общий час, во время которого одни дети рисуют, другие работают ножом, третьи играют в какую-нибудь игру, четвертые пишут и т. д.

Обыкновенно у педагогов бывает предубеждение против такого рода совместной работы. Многим кажется, что во время нее дети будут мешать друг другу, ссориться, что в условиях массовой школы она невозможна. Но наш опыт показывает нам иное. Дети быстро свыкаются с такой формой работы и не только не мешают друг другу, но очень любят эти часы. Все дело только в том, как подойти к ее организации. Само собой разумеется, что если мы возьмем обычный класс и скажем детям: делайте, кто что хочет, из этого ничего не выйдет, кроме сплошного сумбура и беспорядка. Но при ином подходе этот метод прививается легко. Мы в своей практике поступали так.

Когда дети поняли, что в школе не только учат читать, писать и считать, но что они там могут и рисовать, и лепить, и вырезать ножом и работать иглой, и играть в свои домашние игры, мы предложили желающим собраться во внеурочное время для того, чтобы заниматься тем, чем кто хочет. Часть детей охотно откликнулась на это предложение, и работа началась. Пришли дети и начали работать. Первоначально они делали то, что делали и в школе. Затем, незаметно для детей, мы стали вводить большее разнообразие: показали шитье кукол, работу из прутьев, принесли глину, сделали доску для шашек и пр., и работа закипела. Когда же дети, посещавшие наш клуб, освоились с такого рода работой, мы без труда перенесли ее в обычную обстановку.

(Соколов).

С грамотой торопиться не нужно. Первая тема программы ГУС'а—«Жизнь ребенка до школы». Эту тему нужно использовать возможно шире. Жизнь ребенка до школы богата впечатлениями и конкретным содержанием. Проработав эту тему, учитель познакомится с малышами. Знать умственный багаж, с которым дети пришли в школу, учителю необходимо, чтобы целесообразно повести дальнейшую работу.

Дети расскажут учителю почти всегда толково, а иной раз даже и красочно, о своей семье, о себе, о том, что они умеют делать, где были и что видели, что они любят и чего не любят и т. п.

Что же ближе всего детям? Конечно, их игры. На эту тему ребята говорят с увлечением. Нужно только уметь их слушать с интересом, радоваться их радостям и сочувствовать их огорчениям. Из рассказов об играх вы можете выяснить характер большинства детей: кто из них обладает способностями руководить, кто хвастун и забияка, кто хороший товарищ в игре, и т. п. Что учитель сумеет заметить в характере детей, то ему следует записать (учителю полезно иметь дневник характеристики ребят). Во время этой беседы можно дать детям карандаши и бумагу, объяснить, как пользоваться тем и другим, а потом пусть они нарисуют, как сумеют, игрушки, о которых рассказывали: городки, мяч, бабки, змей или другие какие-нибудь. Во время рисования можно задать им вопросы по счету: сколько, например, нужно городков для игры, палок, дранок для змея; кто сколько выиграл или проиграл бабок за последнее время, у кого сколько бабок сейчас, и т. д. Из ответов детей вы узнаете, кто из них какие имеет числовые представления.

(М. Поршнева).

Комплексная проработка материала. В связи с проработкой комплексов слова наиболее подходящие для изучения механизма чтения и письма берутся из комплексов. Вот для образца один из наиболее естественных видов проработки.

I. Первые шаги в школе. При изучении семьи прорабатывается:

1) Состав семьи, дающий для чтения целые слова: «мама», «папа», «Маша», «Шура», «Миша», «Ваня», «мы», «я».

2) Жизнь и работа семьи, откуда можно взять слова-слоги: ма (мама), са (сахар), па (папа), му (корова ревет, коровье слово), и слова-буквы: А, У (см. выше), О (укачивание ребенка), М (корова мычит).

При изучении школы можно остановиться на словах: сума (для книг), шум, тара, пары (школьников).

Обще-методические замечания: 1) В этом же комплексе начинается указанным выше приемом ознакомление с составом и образованием слов и слогов на следующих словах: мама, папа, Маша, и слогах: ма, му, ша, Остальные слова и слоги вводятся в обработку постепенно дальше. 2) Слова Миша и Ваня изучаются как материал, постепенно очень крепко зрительно усваиваемый к тому моменту, когда станет возможным переход ко второй ступени изучения алфавита. Такие слова с мягкими звукосочетаниями (осень и т. д.) даются и в других комплексах. 3) В только что указанных целях вводится при построении фраз, как связка, буква И. 4) Слово Я в речи часто употребляется, запомнить легко, а в следующем комплексе можно будет уже использовать, как букву (см. слово сырая). 5) Слово мы вводится по трем причинам: а) часто употребляется в речи, б) незаметно и хорошо усваивается лишний слог, в) когда начинается ознакомление с составом слогов, ученики легко узнают букву Ы и благодаря ей осмыслят свои названия букв, как пы ры и т. д. На это надо обратить внимание, так как и при методе целых слов, в особенности, где семья помогает по-своему, такие названия букв ученики на первых порах бессознательно употребляют. В связи с буквой Ы можно наглядно показать, что пы, ры не простое название буквы, а целый слог. 6) На этой ступени ученики печатают слова и слоги таким образом: на доске стоят целые слова, на столе лежат карточки с слогами. Ученики присматриваются к составу слов, находят нужные слоги и печатают слово, потом сверяют. 7) Комплекс может дать знакомство с буквами: А, У, О, М.

2. Осенние работы в семье. Для изучения можно взять слова: осень, сыро, мыла, рама, рамы, куры, лук, репа, утка, лапа.

Методические замечания: 1) слова увязываются в фразы—дома сыро, мама (мыла) рамы. Осень сырая

(слово составляется из частей сы-ра-я); 2) слова: утка и лапа берутся в связи с прочтением рассказа Мамина-Сибиряка «Серая шейка»; 3) составление новых слов, взятых из комплекса, практикуется шире. С данными слогами, комбинируя их,—ученики могут составлять свои новые слова из комплекса и выходящие за рамки комплекса, в последнем случае обязательно объясняя их содержание; 4) в этом комплексе можно ознакомиться с буквами Ш, Р, Ы, К, П, С.

3) Охрана здоровья. Слова: ох, рана, рука, нос, рот, зубы, мыло, суп, каша и т. д. Один из самых благодарных комплексов.

Обще-методические замечания: 1) Комплекс дает богатый материал для проработки и отдельных слов и целых плакатов гигиенического содержания. Материал этого комплекса обилен не только для непосредственного чтения, но и накопления образцов и для дальнейшего. Напр., плакаты: мой руки, чисти зубы, твердо с течением времени изученные, впоследствии будут хорошим исходным моментом для ознакомления с буквами Й, И, Ч и лишним примером мягких звукосочетаний. 2) В этом комплексе следует приступить к ознакомлению учащихся с звукосочетанием второй очереди. 3) Для развития беглости чтения можно прибегать к играм, напр., на тему: отгадай, что написано. На ряду с новыми словами, которые ученик сумеет прочитать, даются и трудные чем-нибудь для данного момента. Но игра так обставляется, что о слове можно догадаться. Так, напр., рисуется на доске коробочка и на ней пишется слово хина, а рядом флакон и на сигнатурке слово капли. На «ушко» учительнице каждый говорит, как прочитал. Вот пример из практики. Одна слабая ученица слово хина прочитала как хина, а капли, как рыбий жир. Остальные прочитали— догадались. Дальше идет письмо печатным шрифтом этого слова, чтобы запомнить его физиономию. 4) На этой ступени возможно составление слов и при помощи букв двумя путями: на доске дан ряд слов, прочитать, напечатать и проверить, и слова названы, подумать и напечатать их. 5) В этом комплексе можно изучить следующие буквы: Н, Х, Т, Б, Ь, И (как букву в словах, раньше она употреблялась в качестве связки), Е.

(Н. Бочкарев).

Образцы проработки материала. Нижеследующие рассказы должны явиться в результате «беседы с новичками об их летнем времяпровождении, об их работах и играх летом и о летних работах семьи» («Новые програмы» ГУС'а). Очень рекомендуем начать работу с прогулки с детьми в лес (в поле, на луг, к речке). Прогулка сразу создаст прекрасные условия для сближения учителя с детьми и даст много материала для рассказов, для «коллективных сочинений». С экскурсии дети принесут много различного материала: листья, плоды, цветы, грибы, может быть, живую рыбку, плавунца, ужа, ежа, но особенно листья. Листья послужат прекрасным пособием для первых уроков рисования и счета. Дети обводят листья (пластинки) карандашом, рисуют жилки, затушевывают. В тетрадях появляются первые формы, созданные детьми, хотя бы на первый раз путем обводки: сердцевидный лист липы, лапчатый—клена, овальный—тополя, удлиненный—ветлы и т. д. Если есть цветные карандаши, листья с увлечением раскрашиваются детьми во все цвета радуги.

Очень удобно сделать листья «дидактическим материалом» для счета: у каждого ученика имеется свой собственный набор различных листьев: 10 дубовых, 10 липовых, 10 ветловых, 10 кленовых и т. д. Дети держат их отдельно, не смешивая, по мере надобности пуская в дело, какие потребуются.

Рекомендуем обратить внимание детей на осеннюю окраску листьев: ведь часто они не умеют различать цвета. Обязанность школы—сделать все, что она может в этом отношении. Пусть дети подбирают листья с постепенным переходом от темно-зеленого к ярко-красному или желтому.

Листья же служат прекрасным материалом для украшения класса: из них делают гирлянды, ими украшают классную доску, стены, окна.

Среди детей тотчас же найдутся охотники особенно близко взяться за это дело; им поручается хранение экскурсионного материала, и в классе естественно возникают первые зачатки школьной организации. Если же класс является обладателем какой-либо живности (рыбки, плавунца, может быть, даже ужа), то тем более выявляется необходимость в «порядке», в дисциплине, в дежурствах.

Класс заговорил, зажил полною, интересною жизнью и сразу начал с такого привлекательного для детей занятия, как рисование.

В тот же день дети могут уже «записать на память» что-либо из своих наблюдений на прогулке (см. рассказ «Наша прогулка»), и радость их будет огромна. Да и есть чему радоваться: ведь они действительно «сочинили (предварительно перечувствовав, пережив), записали и прочитали».

Рисование бордюров. С первого же дня дети начинают рисовать цепи, бордюры, узоры, звездочки—отдельно и как украшение предметов. Между прочим, очень рекомендуем бордюры из листьев: дети проводят волнистую линию и в ее углублениях прикрепляют листья облюбованной формы.

Коллективные рассказы

1. НАША ПРОГУЛКА

Саша	рвала	цветы
Маша	плела	венки
Яша	собирал	листья

Рассказ составляется коллективно и «записывается» (картинками и черточками) после первой совместной прогулки учителя и детей—в лес, в рощу, на луг, в поле.

Печатные картинки: *Саша, Маша, Сима, цветы* (букет).

Рисунки «венки» и «листья» заготовляются кустарно (на листиках размера печатных картинок): «венки»—два кружка, а по окружностям петли—цветы; «листья»—две сердцевидные пластинки с черешками.

Черточки (для вывешивания на стенке) заготовляются на отдельных листиках (лучше, конечно, на плотной бумаге).

Длина черточек—около четверти, при достаточной толщине, чтобы они хорошо были видны наравне с картинками и—позже—буквами.

Текст рассказа устанавливается коллективно, всем классом, в результате предварительной беседы с детьми. Тема детям близкая, хорошо знакомая.

«Запишем теперь наш рассказ». Кто может, набрасывает рисунок, в остальных случаях в тетрадях-букварях, вместо рисунка, проводится черта.

Учитель весь рассказ «пишет» (с помощью рисунков и черточек) на классной доске, в то же время вывешивая заготовленные рисунки и черточки на стене, на полотнище. В дальнейшем лучше, если и на классной доске будут рисовать дети, а не учитель.

Записав рассказ, дети потом его «читают», конечно, легко, свободно, с тою же выразительной и естественной интонацией, с какой они произносили фразы до их записи.

Чем дольше записанный рассказ остается на стене, тем лучше. Дети любят его потом перечитывать.

Наглядно—на картинках и черточках—устанавливается, сколько слов в каждой фразе и во всем рассказе.

Каждая фраза пишется с красной (новой) строки.

Самую запись рассказа можно, примерно, вести так:

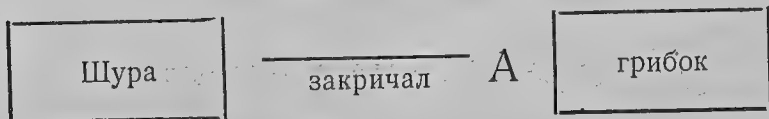
После того, как установлен текст рассказа (краткая сводка предварительной беседы), учитель предлагает записать его. «Сразу записать весь рассказ трудно, запишем сначала его часть, первую речь (фразу)». Речь эта устанавливается: «Саша рвала цветы». «Какую картину возьмем сначала?» (Все картинки дети уже видели во время предварительной беседы). Картинка «Саша» прикрепляется к стене. «Читайте!» Дети: «Саша». «Вышла ли вся первая речь? Какую еще нужно взять картину?» Картинка «цветы» прикрепляется рядом с «Сашей», и дети теперь уверенно читают: «Саша рвала цветы». Учитель легко наводит детей на мысль, что для того, кто не был при их беседе, здесь только написано: «Саша цветы». «Какого слова недостает?» «Как его нарисовать?» Учитель предлагает выход: «вместо слова «рвала», поставить черточку», и первая фраза принимает свою надлежащую символическую форму. Дети наглядно

видят, что теперь *все слова* имеют соответствующие изображения, что теперь все полностью записано. «Запишите теперь ту же речь в своих тетрадях!» Следующие фразы записываются детьми уже сравнительно легко и быстро, при чем в дальнейшем каждое слово записывается детьми *тут же*, *параллельно с вывешиванием* его (картинки или черточки) на классной стене.

Нужно, чтобы дети смело и уверенно рисовали. Это так всегда и бывает. Остается только не мешать им: никогда не поправлять, не критиковать их рисунков. «Очень хорошо»—вот постоянная оценка детских рисунков со стороны учителя.

Если последует заявление, что «я не умею рисовать», нужно ободрить напрасно сомневающегося «художника», и последний обыкновенно очень скоро убеждается, что он действительно ошибался. Правда, бывают случаи, когда в первой группе окажется переросток, который уже видит и понимает, что рисунки его действительно «плохи», но, к счастью для данного положения, это случается редко.

КАК ШУРА СОБИРАЛ ГРИБЫ



Конечно, ведется беседа о собирании грибов. Дети рассказывают о своих наблюдениях, о своих воспоминаниях. Ведется рассказ о Шуре, как он обрадовался, увидя белый гриб: что сказал, как вскрикнул.

Коллективно вырабатывается текст фразы, а потом приступают к записи. Устанавливается наличие короткого слова «а». Сообщается, что слово это всегда обозначается таким-то значком или буквою. Необходимо обратить внимание детей на артикуляцию звука «а» (рот широко открыт).

Следует несколько поупражнять детей в письме буквы А. Она должна писаться довольно быстро. Учитель пишет ее на доске в три счета, ученики ему подражают: пишут и считают: раз, два, три. Обратить внимание детей на сходство буквы А с крышей (с перекладиной по середине).

Конечно, до этого дети уже рисовали, заштриховывали фигуры и пр., так что письмо такой прямолинейной буквы их нисколько не затруднит.

Сообщается только заглавная буква А. Единственно она одна и остается во время письма печатными буквами: строчная А (а) слишком трудна, как характеризующая уже рукописные буквы. Строчная буква А (а) сообщается детям (вводится в столбики, в слоги), но не для письма.

Рассказ долго остается на стене, и дети часто его читают, тем самым ассоциируя букву А соответствующим ей слуховым и речедвигательным явлением.

Хорошо разучить и спеть известное стихотворение «Грибок» («Я родился в день дождливый»).

Вообще, как было сказано выше, разучивание небольших стихотворений идет во все время прохождения алфавита. Каждое стихотворение, точнее, каждый удобный для иллюстрирования момент его должен зарисовываться детьми. Несколько позже моменты эти будут и подписываться, хотя бы начальными слогами. Таким образом, дети всегда, во все моменты, усваивают грамоту как выражение—в картинках и буквах-словах—своих мыслей и переживаний. Сначала идея, образ, мысль, речь, а потом слово—буквы (письмо). Все это ставит ребенка в такие условия, при которых отпадает всякая мысль о возможности бессознательного, безобразного чтения. Это дает навык и в дальнейшем неизбежно всегда со словом соединять его значение.

ОСЕННИЙ ВЕТЕР.

Ветер — воет: У

Сообщается, что слово «у» лучше обозначим не черточкой, а буквою, которою оно всеми и всегда обозначается.

Обращается внимание на артикуляцию звука У (губы вытянуты вперед).

Вся фраза вывешивается на стене под прежнею фразой («Шура закричал: А, грибок!») и дети их перечитывают. С буквою А у них связывается радостный возглас Шуры, звучный звук и широко открытый рот, а с буквой У—звук жуткого завывания и вытянутые вперед губы. Так, с таким звуковым оттенком дети в первые дни будут называть

буквы А и У. Звуки эти—и акустически и артикуляционно—резко различаются один от другого. Лучше, если поэтому обе буквы будут сообщены в один день. Фразы с этими буквами дети охотно пишут и дома. Очень желательно, чтобы у них имелись особые домашние тетради.

Рекомендуем буквы вырезать из дерева, картона, бумаги. Пусть каждый ребенок сделает себе очередную букву и разрисует, раскрасит ее. *(И. Шапошников).*

После первых уроков обоюдного обычного знакомства и бесед ознакомились и с тем, что дети имеют дома из игрушек, что умеют делать сами, и решили предметы своего мастерства, свои игрушки принести в школу, показать их друг другу и в домашние игры играть в школе. На следующий день были принесены всевозможные игрушки, модели предметов хозяйственного обихода: появились обручи, серпы, ухваты, шарики, шаровки, лопаты, топоры, молотки, куклы и пр. Это был первый шаг приближения школы к жизни, перенесения домашнего детского мира в стены школы. Принесенное разбиралось общими силами, группировалось по родам и значению, приводилось в порядок и систему, пересчитывалось и записывалось (напр., отмечали просто черточками).

Этот же материал давал обильные темы для бесед, разговоров и игр, пополнялся в школе лепкой, вырезыванием. Из этого материала составлялись картины, например: есть кукла, ухват, вылеплялся горшок, печка—картина кухни; есть сани, веревка, нужно наложить воз снопов, но снопов нет, нет бастрыга, и тут же мастерился бастрыг, на дворе собиралась солома и вязались снопы,—и вырастал воз снопов под бастрыгом.

Так проходила работа в первые дни. Ежедневно приносились все новые игрушки, хозяйственные предметы, выделывались — дополнялись — в школе, комбинировались, пересчитывались, переписывались, составлялись картины, зарисовывались. Выбор изготовления дома игрушек и других предметов был совершенно свободным, и особое внимание обращалось на предметы, напоминающие своими очертаниями буквы или названием звуки. Такие предметы постепенно отбирались и наклеивались на плакат. Когда плакат

бчл готов, был вывешен на стену и зарисован в целом со всем содержимым на нем.

Так велась подготовительная работа к восприятию чтения и письма. Шире знакомились с окружающим нас миром предметов, обогащались представлениями путем игр, труда, экскурсий в поле, в лес, на речку... Цель уроков—сознательное знакомство с окружающими предметами, обогащение представлениями. Продолжительность подготовительных работ не укажу, но в общем мы не торопились: закончить букварь предполагалось в 4—4½ месяца. Да, кроме того, продолжительность тех или иных работ зависит отчасти от подбора группы, частью от уменья самого учителя.

С подготовительной работой торопиться не следует еще потому, чтобы дети сами ощутили потребность запечатлеть, записать названия интересующих их предметов, явлений, а раз родилась эта потребность, значит—налицо потребность видеть слово, прочитать его. Когда же мы были подготовлены несколько технически к написанию слова и созрела в нас потребность прочитать—записать, мы незаметно приступили и к чтению—письму, к тому и другому одновременно. Для этой цели мы взяли из нашего склада игрушек куклу, наклеили ее на второй плакат на средину, взяли оттуда же буквы, и под куклой составили слово «мама». Произведением своим любовались некоторое время, плакат повесили на стене, прочитали слово «мама», записали его и вновь зарисовывали и записывали в своих тетрадях.

Появление на плакате фигуры и слова «мама» не неожиданно: задолго перед этим у нас составлен был целый рассказ по данным действительной жизни об одном крестьянском семействе, в котором фигурировали члены семьи; мама, Маша, Саша, Мара, мальчик Шура. Отца не было—он был убит на германской войне.

В нашем складе было много знакомых нам предметов, похожих на буквы, из которых мы могли бы составить слова. У нас был там серп и разогнувшийся обруч, напоминающий букву С, ухват, вилки-подавалки—У, обруч, крендель—О, топор, рожок—Р, навозные железные вилы—Ш, свиная рогатка и цыпленок—А, а сломанное звено изгороди — М (м), лестница, носилки — Н. Эти предметы нам в жизни знакомы давно и мы их сами делали из дерева и

вырезывали из бумаги. Постепенно упрощая формы этих предметов, довели почти до форм печатных букв. Таким образом, когда наступило время составления слова, буквы у нас уже были готовы. М и А у нас были готовы, лишь не знали мы, что это буквы, и сейчас не знаем да и знать нет надобности, а вот слово мама мы уже умеем и прочитать и записать.

Наклеивание слова было проделано мною пред всей группой и мною же потом ясно и отчетливо прочитано несколько раз. И заданный затем вопрос: на чью маму похожа эта мама-картина?—вызвал оживленную работу их ума.

По прочтении составленного слова мы тотчас же приступили к записи его. Вначале оно было мною написано на классной доске правильными, четкими печатными буквами. Это проделать необходимо, чтоб показать детям технику записи, во-первых (ведь мы до сего времени только рисовали), и, во-вторых, предупредить могущие быть при письме недоразумения. И все в дальнейшем новые слова прежде всего записывались мною на классной доске, и только, когда дети уже вполне освоились со всеми правилами письма, я не записывал уже каждое слово, но первое слово с новой буквой все-таки всегда записывалось мною под наблюдательным взором всей группы.

Первое слово, которое мы прочитали, было печатное, и первое слово мы написали печатными буквами.

Следующие слова, прочитанные нами, члены семьи—Маша, Саша, Мара, Шура. Перед чтением этих слов так же извлекались постепенно из нашего склада соответствующие куклы, ранее уже нам по рассказу знакомые, и наклеивались детьми на плакат; затем из известных нам знаков составлялись слова, прочитывались и записывались тем же порядком. Когда на плакате собралась вся семья, было произведено наглядное распределение труда между членами семьи, прикреплением к каждому из них соответствующего орудия работы.

Мы продолжали узнавать не новые буквы и звуки, но делали новые предметы или приносили их с экскурсии из леса, поля, составляли новые картины, составляли, прочитывали и записывали новые слова и предложения. Необходимые предметы готовились или приносились теперь не

произвольно, но соответственно намеченной к ознакомлению букве. Накануне ознакомления с буквой происходило совещание о том, что завтра нам необходимо сделать, что найти. Предполагалось всегда слишком много, но незаметно для детей останавливались на тех предметах, какие соответствовали намеченному мной плану. Выбор же приготовления или отыскания намеченного материала был уже совершенно свободным: кто что хотел, тот то и приготовлял, отыскивал. Материала приносили всегда с большим излишком, неупотребленный в дело материал хранился и ему велась особая опись, как велась опись плакатам. Над тем и другим были заведующие и хранители и особые бухгалтера вели учетную часть с ежедневной пометкой прихода и расхода материала. Учет не был обременителен для детей, так как я уже и раньше говорил, материал распределялся по родам, значению и пр.; по отдельности его было немного, и у каждого ученика был свой склад, из которого он производил расход, принимал на приход, пересчитывал и вел запись.

На плакаты наклеивались только лучшие экземпляры изделий. Принесшие лучший материал сами наклеивали его на плакат—или единолично, или становились во главе коллективной работы, когда составлялась какая-нибудь сложная картина и сложный текст.

Работа на плакатах была для детей самой интересной: каждый стремился попасть на плакат со своим материалом, а поэтому в скором времени развилось между ними соревнование по приготовлению лучших изделий и по отысканию лучших оригинальных предметов, по вырезыванию лучших букв (у каждого были все пройденные буквы). Когда, например, на плакат не стали приниматься буквы из белой бумаги, дети отыскивали цветную, дорожили каждым таким клочком, разрисовывали, вырезывали крупные печатные буквы из газет и объявлений. В другое время не обратили бы внимания, прошли мимо какой-нибудь вещи, теперь же можно было встретить ее в их сумках.

(В. Балдина).

Я опросила детей: кто и что умеет прочитать или написать? После нескольких ответов я сказала: «А я умею писать все буквы и все слова и хочу записать ваши имена на

доске, чтобы их запомнить и чтобы вы знали друг друга» (список имен у меня был и я знала, что среди учеников есть девочка Аля и девочка Оля). Вызвала одну девочку и спросила—как ее зовут. Она громко ответила: «Оля». Я записала ее имя над ее головой; вызвала другую девочку (Алю) и над ее головой написала: «Аля». Детям велела внимательно посмотреть на эти слова, потом спросила: «Не скажет ли кто-нибудь, сколько букв в этом слове?» (Оля). Дети выходили и считали буквы, указывая на них карандашом. Так же поступили и со словом «Аля». Некоторые дети указывали верно, а иные не могли определить границ между буквами. Я написала эти слова отчетливее. Дети разобрались в буквах и сказали уверенно: «Три буквы». Я велела детям закрыть глаза и переменила места слов. Когда дети открыли глаза, я спросила: «Верно ли у меня написаны имена?». Дети сказали: «Нет, надо девочек переставить, тогда будет верно». Проделали это упражнение еще раз. После значительного перерыва в работе я снова написала на доске слово «Оля» и спросила: «Кто может это прочесть?» Прочли верно. Написала слово «Аля», тоже прочли. Я несколько раз стирала и вновь писала эти слова и дети их читали. Я спросила детей: «Как же они различают слова, если в каждом по три буквы?». Один мальчик сказал: «Я вот по этой букве» (первая в слове). Тогда мы стали сравнивать все буквы одного слова с буквами другого; таким образом я указала на букву Я в одном слове, а детям велела посмотреть, нет ли такой же буквы в другом. Указали верно. Я указала на букву Л и велела поискать такую же в другом слове. Нашли. Об остальных буквах (О и А) сказали, что они разные. Тогда я стала читать слова: «Оля», «Аля» по очереди и, указывая на них линейкой, подчеркивала голосом то О, то А, а детям рекомендовала смотреть на мой рот и заметить, как у меня складываются губы, когда я произношу О и когда—А. Останавливались на этом недолго и решили, что одна буква О, другая—А и стали их писать.

Для поощрения я сказала детям, что сначала выучимся писать буквы, а потом будем писать и целые слова. Следующие слова, над которыми мы работали указанным способом, были: «Коля и Толя».

Когда дети указали «разные буквы» (К и Т),—стали присматриваться, как они выговариваются. Долго на этом не останавливались, так как нет необходимости добиваться, чтобы дети отчетливо выделяли звуки в самом начале азбуки. Эти упражнения я проделывала только с целью подать детям мысль, что различные буквы при чтении и звучат различно. Все прочитанные слова я крупными буквами написала на полосках бумаги и развесила в разных местах на стенках класса. Время от времени заставляла детей отыскивать, где написано то или другое слово. Детям это отчасти нравилось: они бегали от слова к слову и читали. Таким образом, облик слова не ускользал из их памяти.

На следующий раз мы повторили знакомые слова и соединили их буквой И. Я написала на доске знакомые детям слова и вызывала детей читать эти слова, указывая на них линейкой. Когда дети закрывали глаза, я меняла места слов и вновь заставляла их читать или под ряд, или по моему указанию. Это я делала с целью закрепить в детской памяти образы данных слов. Затем я вызвала к доске Колю и Толю и записала их имена на доске. Спросила детей: «Кто стоит у доски?». Крикнули: «Коля», «Толя». Тогда я сказала: «Послушайте, я скажу по-вашему:—у доски стоит Коля, Толя:—складно так будет?». Сказали: «Нет». Я попросила сказать складно. Сказали: «У доски стоит Коля и Толя». Тогда я спросила: «Что же еще мне нужно написать на доске?». Сказали, что нужно написать И. Я вызвала ученика указать, где нужно написать И. Он указал на промежуток между словами. Я записала И. Вызывала детей читать полученную строчку, указывая на каждое слово линейкой. Когда дети закрывали глаза, я меняла имена, получались строчки—«Коля и Толя», «Оля и Аля», «Аля и Коля» и т. п. Букву И выучились писать и отметили, что она произносится «с улыбочкой». Полученные строчки я написала крупно на полосках бумаги и прилепила к стене.

Дальше работали над следующее парой слов: «Ира и Кира», продолжая составлять список детей. Когда я написала эти слова на доске, то дети заметили, что в этих словах есть по три одинаковых буквы, что две из них (А, И) мы уже умеем писать, и что во втором слове (Кира) одна буква лишняя (К). Стали читать слова по очереди. Когда прочли

несколько раз, то отметили, что новую букву читать трудно, а я прибавила, что ее одну можно читать только шопотом и выговорила звук К. Спросила детей: «Не попадалась ли нам эта буква ранее?». Указали на слово «Коля». Я написала на доске: «Коля и Кира». Сама прочла несколько раз, чтобы дети прислушались, как звук К сочетается с различными гласными. На стену прилепили еще полоску: «Коля, Ира и Кира». Новую букву выучились писать.

Так как в списке детей не оказалось еще таких удобных пар имен, то дальнейшее знакомство с буквами велось с другим подходом. Я нарисовала на доске паровоз и спросила детей, как он гудит. Дети с удовольствием это выполнили. Мне осталось только подписать под рисунком У. Дети отметили, что и пароход также гудит. Я нарисовала и пароход. Когда выучились писать букву У, я задала детям нарисовать в своих тетрадях паровоз и пароход и подписать, как они гудят.

Выучили с детьми песенку: «Раным-рано по утру пастушок—ту-ру-ру-ру, а коровушки ему отвечают: му-му-му...» Нашлась картинка—мальчик, играющий на пастушьей свирели. Я спросила детей: «Как вы думаете, кто это?». Ответили: «Пастушок».—«А как он играет?». Ответили словами песни. Я прикрепила картинку к доске и под ней написала: «Ту-ру-ру-ру». Сначала дети прочли эту запись медленно по моей указке, а потом я заставляла их читать так: прочесть первую часть (ту) и замолчать, затем читать дальше (ру-ру-ру); прочесть две первые части и помолчать и, наконец, прочесть две последние части (ру-ру). Спросила, нет ли знакомой буквы. Нашли У. Заставила прочесть одну последнюю часть и прислушаться, как звучит новая буква (Р). Пробовали прочесть отдельно. Кто-то из детей сказал: «Как собака ворчит». Выучились писать букву Р. Под картинкой прилепили подпись: «Ту-ру-ру» и повесили картинку на стену.

Через несколько времени я молча написала на доске строчку:—«Ту-ру-ру-ру» и стала вызывать детей прочитывать ее под мою указку. Затем вызвала прочесть только первую часть (ту). Прочли ее несколько раз и обратили внимание на то, что перед чтением этой части нужно язык прижать к зубам и сказать громко «у» и выйдет «ту» и что

одну эту букву выговорить трудно, можно выговорить только шопотом. Я спросила, где еще нам попадалась эта буква. Указали ее в слове «Толя». Выучили ее писать. Через несколько времени еще раз вернулись к этой песенке и записали, как мычат коровушки: «Му-му-му». Прочли эту строчку несколько раз и выделили букву М. Отметили, что эту букву читают с закрытым ртом, и выучились ее писать. Затем я написала в другую строчку из этой песенки (ту-ру-ру-ру), вызывала детей читать эти строчки по очереди: «Ты прочти, как мычат коровушки, а ты,—как трубит пастушок». Добыла картинку коровушек, подписала под ней: «му-му-му» и повесила на стену.

Выучили песенку: «Куда летишь, кукушечка? Ку-ку, ку-ку, ку-ку!» Я записала строчку (ку-ку, ку-ку, ку-ку) на доске и всякий раз, когда мы в пении доходили до этих слов, я указывала на каждый слог линейкой. Под этой строчкой я написала строчки: «ту-ру-ру-ру» и «му-му-му» и упражняла детей в чтении этих строчек с закрыванием глаз и переменой мест строчек. Таким образом, дети знакомились с сочетанием четырех согласных букв с буквой У. Я нарисовала кукушку, подписала под ней «ку-ку» и повесила на стену. Все стены у нас оказались увешанными материалом для чтения.

Некоторые из давно висевших полосок пришлось снять, так как дети уже утратили к ним интерес.

(Е. Яковлева).

У ребят появилось первое слов—образ «мама». Ясное дело, нужно закрепить в сознании детей это слово, особенно зрительно-моторной памятью. И вот я, как умею, рисую на доске гору и мальчика с санками. Ребята «читают» рисунок; даем имя мальчику, и первая речь готова: «Ваня катается на санках». Конечно, ребята тут же дают рассказы про себя. Ваня Родин прямо говорит, что это про него, он вчера катался. «Ну, и только?»—спрашиваю.—«Нет», кричит.—«Да, ребята, у Ванюшки тоже, как и у вас, мама есть; давайте-ка что-нибудь и про нее тут скажем:—ну, что она делает, у тебя, Ванюха?» Несется ряд предложений, ввожу их в русло,—. готова речь про маму: «Мама доит корову». «А Ванька что?»

Новая речь про него, еще про мать—рассказ готов. Формулируем рассказик в целом, делим речь на слова и приступаем к записи на доске (пишу я печатным шрифтом). «Как у нас записана первая речь?»—«Нарисована гора, Ваня и санки». «А как запишешь вторую?» «Слово «мама» запишем словом, ведь мы это умеем; «доит»—нарисуем подойник; «корову»—нарисуем «корову». Такой смешанной, рисуночно-словесной записью фиксируется весь рассказик: «Ваня кричит (рисунок открытого рта): «мама!». «Мама позвала Ваню обедать» (стол с кашей).

В дальнейшем, примерно, так же обрабатываются слова-образы: папа, Маша (дочь), Саша (сын); – и, таким образом, в процессе заочных разговоров про членов семьи, в процессе отвлечения создается игрушечная словесная семья, которая, будучи запечатлена в рисунках, куклах и именах-словах (напечатаны цветными карандашами и прибиты на стенку), всегда была к нашим услугам.

Эта игрушечная, словесная семья (мама, папа, Маша, Саша, Шура, Даша) была проработана в 18 дней (с 4-го ноября по 1-ое декабря), при чем в этот же период времени проработаны слова-образы: 1) «а», «у», «ау», «уа». Слово-образ «а» на первых порах взято из рассказа-инсценировки про детей, обрадовавшихся неожиданному возвращению матери и воскликнувших: «а, мама, пришла!» Вот это слово «а», образ детского удивления и радости, осмыслено детьми. 2) Продемонстрировано откликание: «Костя!»—«Чего?»—«А». 3) Баюканье ребенка—«мама баюкает Дашу: «а-а-а». 4) «А» в смысле союза проработано по Шапошникову («Живые звуки» стр. 49 и 50). Слово-образ «у» проработано путем игры в «буку», беседы про ветер, как он гудит—поет в трубах, за углом, в результате чего появилась картина-речь (дом, у угла ветер в виде спирали): ветер поет «у-у».

(К—в).

2. Схемы работы в букварный период

I. ПЛАН РАБОТЫ В ОСЕННЕ-ЗИМНЕМ ТРИМЕСТРЕ

(Комплексы программы Гус'а)

1. Комплекс: Жизнь ребенка до школы летом (беседы с новичками)

Темы

1. Летний отдых детей и взрослых; колония, дача, городской двор, бульвар, река; дома отдыха для рабочих и служащих.
2. Овощи и фрукты, характерные для осени.
3. Выяснение состава семьи в связи с тем, кто где находился летом.

ПРОРАБОТКА	Беседы и рассказывание	Дети рассказывают о своих летних впечатлениях. Путем рассказывания детьми своих переживаний преследуется развитие речи детей. Беседа дает возможность объединить разрозненный материал.
	Экскурсии	Экскурсия на рынок.
	Графика	Зарисовывание картинок из жизни лета и наступающей осени. Работа с монтессориевскими геометрическими вкладками, обведение, комбинирование, заштриховывание.
	Трудовые процессы	Лепка овощей, фруктов, людей. Альбом рисунков или аппликаций: листьев, фруктов, овощей. Альбом картинок из летней жизни. Вырезывание из бумаги разных фигурок.

ПРОРАБОТКА	Организационные, культурные и трудовые навыки	Собирание дошкольных летних изделий, рисунков и т. п. в классный музей. Уменье обращаться с пособиями.
	Чтение, чисьмо, счет	Выделяем из темы одно слово, напр., дом, мак. Слово, написанное на доске, прочитывается педагогом и детьми. Дети составляют его из рассыпного письменного шрифта и находят его в «Пособии» (стр. 11, 13). Дети ощупывают наждачные буквы или целые слова, составленные из наждачных букв. Кроме того, дети берут деревянные или картонные буквы и обводят их карандашом и закрашивают их цветными карандашами. Обводят карандашом целые слова и закрашивают их цветными или серыми карандашами. Знакомство с числом и с цифрой в пределах 1—5. Прямой и обратный счет. Работа с рассыпными цифрами и с пособиями по счету. Сложение в пределах 1—5.
	Лабораторная работа	Самостоятельные работы по сложению и чтению изученных слов. Работа детей с таблицами № 1 и № 2 («Пособие», стр. 17, 18, 19).
	Что может педагог прочесть детям	«Зеленый Шум», ч. I. Присчитывание по одному до 5 и отсчитывание по одному до 5. «Смена», ч. I, «Работнички», «Овощи поспели», «Как мы собирали грибы». «Белочка», изд. «Новая деревня». Митчель — «Для малышей». А. Яковлев — «Босые пятки».

3. Комплекс: Октябрьская революция

Темы

1. Против кого и за что боролись рабочие и крестьяне в октябре. За власть, за право самим устраивать свою жизнь.

2. Участие в празднике текущего года.

ПРОРАБОТКА	Беседы и рассказывание	1. Что рассказывали родители детям об Октябрьской борьбе и о жизни при царе. Воспоминания учителя. 2. Планирование украшения помещения и желательный план проведения праздника.
	Экскурсии	К памятникам борцов за революцию, братским могилам. За природным материалом для украшения школы.
	Графика	1. До праздника, если есть впечатление от праздника прошлого года, дать зарисовки. Украшение плакатов орнаментами. 2. После праздника: зарисовки его.
	Трудовые процессы	Приготовление украшений к празднику (флажки, звезды, плакаты, гирлянды из осенних листьев). Лепка: звезд, предметов, виденных на экскурсии, лепка манифестации.
	Организационные, культурные и трудовые навыки	Украшение класса. В связи с украшением беседа о том, как осторожно нужно ломать ветки, чтобы не портить молодых деревьев. Напр., не сламывать верхушек молодых елок. Организация и участие в революционном празднике. Движение в строю.

ПРОРАБОТКА	Письмо, чтение, счет	Счет листьев. Счет парами участников процессий. Письмо и чтение фраз, коротких лозунгов (см. «Пособие», стр. 51—57).
	Лабораторные занятия	Самостоятельная работа над письмом и чтением с подвижными карточками, связанными с темой: «Октябрь» (см. «Пособие», стр. 57).
	Что может педагог прочитать детям	«Смена», ч. I. «Что рассказывали нам товарищи», «Колыбельная песня», «Как школьники ездили на аэродром», «Без крова». Рассказы из детских журналов: «Искорка» и «Мурзилка».

4. Комплекс: Охрана здоровья детей

Темы

1. Больной и здоровый. Работоспособность больного и здорового.
2. Детские болезни.
3. Заразные болезни.
4. Микробы.
5. Борьба с пылью.
6. Гигиена помещения.
7. Личная гигиена.
8. Измерение роста и веса.

ПРОРАБОТКА	Беседы и рассказывание	1. Случаи с родными и соседями. Инвалиды труда. Беседа при докторском осмотре. 2. Чем кто болел. 3. Скарлатина, дифтерит, оспа. 4. Причины заразы. 5. О способах уборки. 6. Проветривание. Уборка. Тихое хождение в комнате. Зачем нужна личная гигиена. Убыль в весе—признак нездоровья.

ПРОРАБОТКА	Экскурсии	В другую группу посмотреть, как гигиенически обставлен другой класс.
	Графика	Рисунки больного в постели; здорового за работой. Агитационный рисунок уборки помещения при открытых окнах. Рисунок: метение увлажненного пола и т. д.
	Трудовые процессы	Работа по уборке комнаты. Приготовление плакатов по гигиене.
	Организационные, культурные и трудовые навыки	Охрана школы от заразных болезней. Соблюдение гигиены в семье ребенка. Выборы санитара. Учет его работы. Личная гигиена. Чистота лица, рук, ногтей и шеи. Нормальная поза при сидении. Правильное пользование уборной, столовой, общим помещением. Отдельное полотенце. Выработка режима.
	Письмо, чтение, счет	Чтение и списывание с доски слов, фраз; чтение и списывание с «Пособия» (стр. 30, 59, 60, 61). Вычитание в пределе 10. Больше, меньше, выше, ниже, толще, тоньше. В связи с ростом, весом и другими данными врачебного осмотра — меры веса и меры длины.
	Лабораторные занятия	Самостоятельная работа на тему: «Охрана здоровья» (см. «Пособие», стр. 61).
	Что может педагог прочитать детям	«Смена», ч. I. «Наконец-то меня выбрали», «Как я работал санитаром», «Наш класс», «Красная зорька», «Язык и зубы», «Как Ваня испортил зубы», «Как Ваня болел чесоткой».

5. Комплекс: Приготовление к зиме

Темы

1. Приметы приближающейся зимы.
2. Утепление жилища.
3. Заготовки к зиме.
4. Утепление одежды.

ПРОРАБОТКА	Беседы и рассказывание	1. Что наблюдали? Стал ли день короче? Туманность и облачность, дождливые дни. Солнце светит реже. Сравнить вид деревьев в тех садах, где мы были в начале осени. 2. Вставка и замазка окон. Рассказы о том, что делается дома. Необходимость утепления школы. Чем помогают дети в этой работе? Беседы о теплой одежде. Из чего делаются шерстяные платья, чулки, варежки, валенки? Какие меха идут на шубы?
	Экскурсии	1. Сходить в музей—посмотреть медведя, волка, лису, зайца, белку. 2. К окнам магазинов с теплыми вещами.
	Графика	Рисунки индивидуальные и общие по комплексу. Работы, связанные с заготовкой к зиме. Перевозка дров, угля. Вид утепленной с замазанными окнами комнаты. Теплые платья, пальто, шапки и другие теплые вещи в окнах магазинов. Сад, огород поздней осенью. Диаграмма из квадратов (при помощи вкладок) на учет посещаемости каждого учащегося за неделю.

ПРОРАБОТКА	Трудовые процессы	Иллюстративные работы, аппликации, поделки (см. «Пособие», стр. 34). Коллекции теплых вещей, видов топлива (см. «Пособие», стр. 73, 77). Наблюдения над трудом взрослых и посильное в нем участие: носка дров, замазывание окон, обивка дверей и пр. (см. «Пособие», стр. 33, 37, 46, 66, 67, 69, 70).
	Организационные, культурные и трудовые навыки	Общие групповые собрания. Уменье вести себя на собрании. Говорить ясно, четко, не торопясь. Уменье обсудить вопрос и вынести по нему решение. Учет пройденных комплексов. Тщательное наблюдение над выполнением работы санитара, комитетчика, хозяйственника, дежурных. Учет пособий. Уменье пришить к платью вешалку, пуговицу, зашить дыру. Уменье сделать коллекцию. Закрепление всего полученного прежде.
	Письмо, чтение, счет	Списывание с доски коротких фраз, ежедневных наблюдений над природой трудом людей. Чтение и списывание текста «Пособия» (стр. 63—77). Решение задач, помещенных в «Пособии». Укрепление навыков в сложении и вычитании. Умножение в пределе 10. В связи с заготовками прямой счет в пределе 20. Знакомство с метром.
	Лабораторная работа	Самостоятельная работа по письму и чтению подвижных карточек со словом, фразой из «Пособия» и составленных на пройденную тему учителем с детьми.

ПРОРАБОТКА	Что можно прочитать детям	Из книг «Смена», ч. I. Наблюдение над природой, «Песенка нового паровоза» Митчель. Некоторые стихи из книги Б. Гаврикова: «Кто скорее», Гиз, 1926 г., ц. 30 к. и некоторые стихотворения из сборника «Мастера и детвора» Мексина и Шервинского. Остроумов: «Почта». Гиз, 1925 г., ц. 75 к.

(М. Теряева и А. Малютина).

II. СХЕМА ИЗУЧЕНИЯ АЛФАВИТА

Схема состоит из четырех рядов: I ряд—темы комплекса, II—порядок букв, III—порядок слов, связанных с темой и дающих новую очередную букву, IV—плакатные фразы и статьи.

Само собой разумеется, что эта схема не претендует на совершенство. Она может и должна видоизменяться в зависимости от конкретных условий, в которых работает та или другая школа. Здесь важен лишь ее общий характер. Она вполне достигает своей цели, если укажет направление, в котором должно итти обучение грамоте в комплексе.

Главной задачей при составлении схемы было: 1) установление органической связи между рядом тем и рядом параллельных им слов; 2) расположение вновь изучаемых букв по принципу «от легкого к трудному» и 3) составление плакатов с таким расчетом, чтобы они одновременно и закрепляли вербальными средствами обработанный сенсорный материал, и способствовали постепенному развитию устной и письменной речи учащихся (более сложные плакаты представляют собой ни что иное, как коллективное сочинение, о котором речь идет в IV статье). В отношении органической связи между основным комплексным материалом (темами) и параллельными словами наименее удачными в схеме являются слова—междометия а у, а х, у х, о х. Они связаны не с явлениями природы, которые дети наблюдают в лесу, а лишь с обстановкой, в которой происходит экскурсия—прогулка. Эта уступка вызывалась трудностью подобрать

коротенькие (в 2 буквы) целые слова, в связи с данной темой. Но все эти словечки имеют и свое преимущество: по своему эмоциональному содержанию они наиболее всего соответствуют психологии детей, поступающих в школу.

Оса и муха с темой «Умирающие насекомые» связаны более тесно.

Рама (к теме «Семья осенью») снова привлекается по принципу не органической связи, а лишь ассоциативной. Все последующие примеры—слова непосредственно вытекают из тем, кроме собственных имен, которые привлекаются несколько искусственно за недостатком подходящих конкретных слов—представлений. Но зато собственные имена, связанные с кем-либо из учащихся, делают ту или иную сценку, выражаемую плакатом, особенно близкой детям и жизненной.

Перехожу к плакатам. Выше уже было отмечено, что они в то же время являются и материалом для письменных упражнений. В виду сложности задач, какие стоят перед учителем при составлении плаката, и само это составление является делом довольно трудным. Вот почему коллективной работой детей здесь должен обязательно руководить учитель, умело ставя соответствующие наводящие вопросы на основе предварительной сенсорной обработки материала. Последнее требование является особенно важным. Из процесса наблюдения над изучаемым явлением должно быть извлечено то, что составляет наиболее яркий и существенный момент этого явления. Формулировка при этом, по ясности и простоте, должна отвечать развитию детей. Должна быть предусмотрена и орфографическая легкость и доступность для детей плакатного материала.

Выше уже было отмечено, что чтение и письмо идут нераздельно. Поэтому плакат не только читается, но обязательно записывается. Иллюстрирую эти положения примерами. Возьмем плакат на подтему «Галка». Птица эта изучается со стороны своей полезности человеку. Поэтому плакат имеет такое содержание: «На дворе галка. Не гони галку. Она нужна».

Само собой разумеется, что никакая схема не может удовлетворять полностью этим идеальным требованиям. Но преподаватель при ее составлении должен в общем руководствоваться принципами, изложенными выше.

Предлагаемая (как примерная) ниже схема составлена в процессе работы преподавательницей опытной школы при Курском педтехникуме Л. С. Егоровой, при участии автора статьи.

Распределены темы по сезонам, как и намечают «Новые программы» НКП. Схемой захвачены осень и зима, так как в течение этих сезонов обучение грамоте должно быть закончено.

Темы	Буквы	Слова	Плакатные фразы и слова
А. Осень.			
1. Лес или сад.	А, У, О, Х,	ау, ах, ух, ох;	——— АУ Дети кричали АУ. ——— ——— АХ Ваня испугался АХ. УХ ——— ——— Ух как жарко ОХ ——— ——— ОХ стонала Маша. Связать с устным рассказом, как Маша ушибла ногу в лесу.
2. Умирание насекомых.	С	оса	——— ОСА Вот оса. ОСУ ——— — —не трогай. ОСА—оса ужалит.
	М	муха	МУХА—муха умирает. ——— МУХУ. бросьте муху.
3. Семья осенью.	Р	рама	——— ——— РАМА у мамы рама. мама—раму. Мама моет раму.
	Ш	шура	Шура—Шура любит осень.
4. Домашние животные (подтема).	КТ	кот	Кот—кот мурлычит. Маша—кота. Маша ласкает кота.

Темы	Буквы	Слова	Плакатные фразы и слова
Домашние животные (подтема)		кошка	——Кошка (наша кошка). —— —— кошку (Нина нашла кошку).
	Ы	мышка	Мышка——Мышка захотела молока. Кошка—мышку. (Кошка поймала мышку). —
	Н	норка	Мышка—норку. (Мышка сделала норку). Хороша норка.
	Л	сало	Мышка—сало. (Мышка украла сало). —— Мышку. (Лови мышку).
	Б	собака	Наша собака умна. Собаку—Каро. (Собаку зовут Каро).
	П	лапа	Собака—лапу. (Собака ушибла лапу).
	З	коза	Коза—молоко. (Коза дает молоко).
	В	корова	Примечание. Так как плакаты с течением времени делаются более обширными, и помещение их целиком в статье заняло бы много места, то в дальнейшем приводится лишь несколько типичных плакатов.
	Ж	кожа	
Б. Переход к зиме.	Е	лес	
	Д	дрова	
В. Зима. Зимующие птицы.	И	зима	На дворе галка. Не гони галку. Она нужна.
	Г	галка	
	Ч	чижик	
	Ц	синица	Синица прыгает около кормушки. Не попадись, синица! Но у синицы смелый нрав. Скок! Клюнула и улетела.

Темы	Буквы	Слова	Плакатные фразы и слова
Зимующие птицы.	Щ	щегол	У Леши в клетке щегол. Леша кормит щегла и дает щеглу воды.
	Ь	снигирь	
2. Зимние удовольствия детей.	Ю Ф Е Э Я	Юра Федя лед эх Яша	

(И. Плотников).

Тема комплекса	Буквы	Слова	Содержание плаката
Жизнь ребенка до школы летом	А		2. Голоса животных. Корова мычит А лошадь ржет Собака лает А кошка мяукает Курочка кудахчет А петушок поет
	У		4. У кого какая защита. У коровы рога У лошади копыта У собаки зубы
	А,У	АУ	6. Миша заблудился. Миша пошел в рощу Роща густая Миша заблудился Миша — а у!

Тема комплекса	Буквы	Слова	Содержание плаката
Знакомство со школой и ее работой	Х	УХ	8. Миша. Миша идет в школу Школа далеко УХ! устал Миша
		ОХ	10. Оля. Оля была в больнице Оля стонала ох! ох!
	И.		11. Наш класс. 3 двери и 2 окна Парты И столик 2 печки И стул 2 вешалки И доска
	М.	Мама	12. Работа мамы. Мама готовит обед Мама топит печь Мама шьет платье
	С.	Сухо	14. После дождя. Дождь прошел выглянуло солнышко стало сухо

Тема комплекса	Буквы	Слова	Содержание плаката
Знакомство со школой и ее работой	Я	Школа	15. Мое утро. Я встал [рано][1] Мама дала [молока] И [хлеба] Я надел [пальто] И [шапку] Я взял [тетрадь] И [карандаш] Я иду в школу.
	П Ш	Паша Пашу	16. Паша-няня. Паша убирает [классы] Паша одевает [детей] Мы любим Пашу.
	Ы Ь	Мы Хором	17. Встреча районного съезда советов (подготовка). Мы ходили в школу. Мы собирались в зал. Мы пели хором. Мы маршировали.
	К	К МАМУ	18. Я просил маму сделать [бантик] Мама пришила [бантик] К [шубе] Мы пошли К [Дому Советов] Мы шли С [флагом]

[1] Рисунок—часы со стрелкой на 7 часах.

Тема комп-лекса	Буквы	Слово	Содержание плаката
Октябрьская революция	Б Е	Не Было Хлеба Ноября	22. 7 ноября. Плохо жили рабочие. Не было у них хлеба, молока, одежи Жили они в подвалах Умирали у рабочих дети
	Е	Все Вел Тех Ленин	23. Хорошо жили буржуи Все у них было— фабрики, заводы, железные дороги Был у рабочих Ленин. Он вел рабочих 7 ноября рабочие победили. С тех пор советы.
	Ф Г	Флаги	24. Наша группа не была на площади Я был сам на улице На доме флаги. Я видел манифестацию
	З	Зал	25. 8 ноября. У нас был праздник. В. С. повел нас в зал девочки и мальчики говорили стихи. Мы пели хором.

Тема комплекса	Буквы	Слова	Содержание плаката
Наступление зимы и окружающая ребенка среда зимой	Й	Первый	27. Первый снег. Выпал первый снег. Я взял санки и пошел На горку. Я катался и лепил бабу. Потом пошел домой.
	Ч.	Печка	31. Приготовление к зиме. Мама мыла окна. Папа вставил рамы. Купили угля, дров, кизяков. Поставили печку.
Наш отчет			43. Наш отчет. Мы учились 75 дней. Мы выучили все буквы. Считаем до ста. Ходили на экскурсии. Учили стихи, клеили. Лепили, играли. Отдохнем и опять за работу.
	ъ	Объявление	44. Объявление. С 1-го января выставка Приводите родителей. Выставка открыта от 10—1 часа и от 5—7 вечера. 1 объединенная школа I и II ступени, Г. Новочеркасск. Улица Карла Маркса.

Примечания к плакатам:

8. Содержание плаката составлено детьми вместе со мною. Тема взята из жизни, в связи с установлением школьных порядков (опаздывание и борьба с ним).

10. «Прививка оспы» — подтема из «Охраны здоровья». Воспользовались воспоминанием о первых днях школьной жизни и восстановили в памяти детей рассказ о том, как ходили в амбулаторию.

Схема Шапошникова.

11. Обследование и запись предметов нашего класса. Самостоятельная работа, кто с кем сидит: «Валя И Зина», «Коля, Ваня И Миша» и т. д.

12. Работа по изучению семьи шла параллельно с изучением школы—толчок к этому плакату подготовка к анкете (2 вопрос анкеты—Чем занимаются родители).

Дома на листке дети рсункиами выполнили сочинение «Работа моей мамы».

14. Плакат вырабатывался после дождя.

17. 25-X — все школьники должны были приветствовать районный съезд советов. Дети записали, как они готовились к встрече. Весь плакат сделан детьми.

18. Подготовка к встрече дома и в школе в день праздника.

Весь плакат сделан детьми.

22. Плакат составлен на основании моего рассказа о жизни рабочих до революции — содержание выработано целиком детьми.

23. Продолжение работы. — Эти два плаката работа 4 дней.

27. Во время проработки 26 плаката выпал первый снег,— поэтому и рассказ о нем вошел не по плану, но как наш отклик на это важное событие.

31. Первый снег напомнил о зиме—отсюда «Готовы ли мы к зиме», «Как утепляем дом». — Подготовка к классной работе — по методу отдельных поручений (наблюдения в семье).

43. «Наш отчет» был сделан детьми на последнем собрании (триместровом).

44. Объявление для родителей сделали на отдельных листках и разнесли по домам.

(А. Донецкая и Г. Сердюченко).

3. Выставка

Окончание алфавита отмечается особым классным праздником, главным моментом которого является отчетная выставка. Рекомендуем, помимо всех прочих экспонатов, давать работы учеников в строгой их хронологической последовательности, с первой до последней работы. Кроме того, весьма интересно и ценно дать на выставке ряд тем проработанных всеми детьми данного класса. Последние работы, конечно, придется изолировать, выделить и собрать вместе—или в виде особого альбома, или на особых плакатах. Так как дети (а в первые недели учитель) всегда ставили дату, то подобрать, систематизировать работы будет легко. Конечно, весь праздник в целом, как и устройство выставки, дети проводят коллективно, всем классом.

Прохождение алфавита—крупное событие в классе. Его необходимо отмечать. Дети являются организаторами и устроителями праздника; они же дают и объяснения экспонатов при посещении выставки родителями или детьми старших классов.

Если в школе несколько первых групп, то, конечно, необходимо устранить малейшую возможность соревнования, «какой класс скорее закончит алфавит». Лучше поэтому праздник этот устраивать в январе.

(И. Шапошников).

4. Самодельные учебные пособия

Для занятий грамотой необходимо заготовить заранее:

1) Слова, написанные на полосках бумаги печатными буквами.

2) Разрезную азбуку для каждого учащегося для набора слов у себя на столе.

3) Полоски бумаги, на которых в вертикальном направлении будут заноситься слоги по мере их добывания из слов. Особенно продуктивно заносить слоги с некоторою классификацией: на одной полоске все слоги, оканчивающиеся на А, на второй на О и т. д.

Образец:	ха	хо	хи	три
	та	ро	ми	при

па	то	ри	гри
ма	по	си	
ра	со	ти	
са	мо	пи	

4) На полосках бумаги осведомительные фразы, изречения и пр., написанные печатными буквами: Весна пришла. Сегодня выпал первый снег. Грачи прилетели. Не пей сырой воды. Сырая вода вредна. Пора сеять горох. Труд — повелитель жизни людей. Берегите птиц! Спокойной ночи! 1-е мая—праздник труда.

Или строчки из стихов:

Солнце наше,
Нет тебя в мире краше.

В феврале у нас в оконце
Засверкало ярче солнце.

Уходи, зима седая!

---

5) Странички для чтения с картинками и без них, напр., маленькие сообщения из жизни своего коллектива:

а) Ваня и Коля сегодня сделали из снега деда Мороза.

б) Из куколки вылетела желтая бабочка.

в) Старшие мальчики устроили шалаш на берегу реки, и т. д.

Или, — рассказики-коротышки.

«Срубили дерево. Видит это Ваня и думает: вот срубили сосну, а для чего? На дрова? На мебель? На постройку?

Пришли люди, обрубили ветки, распилили на бревна, свезли в сарай и оставили сохнуть. Когда высохнет, распилят на доски, а из досок сделают столы и стулья».

(Из детских сочинений).

А вот еще короче:

«Ваня бегал по лужам и промочил башмаки.

Вот сидит он дома, а башмаки его сохнут на печке». (Детское произведение).

6) Полоски с надписями разных дел: «Полить цветы». «Накормить кроликов». «Подмести класс». «Раздать книги». «Собрать тетради». «Покормить птичку». «Почистить клетку». «Переменить воду у цветов» и т. д.

Дежурный раздает полоски бумаги, и каждый выполняет полученное «назначение»

7) Очень удобно иметь для всего класса «карман для букв» азбуки.

На квадратном аршине белого коленкора нашивается 5—6 полосок коленкора шириною в $1^1/_2$ вершка. Пристрачивается каждая полоска с одной стороны, а потом все прострачиваются поперек так, чтобы вышли квадратные кармашки.

Всего кармашков нужно 31—32 по числу букв азбуки.

На каждом кармашке пишется та буква, которая вкладывается внутрь по 3—5 экземпляров.

Карман прибивается к стенке, кармашками наружу.

При надобности дети моментально найдут нужные буквы для составления того или иного слова.

На кармашках буквы расположить в алфавитном порядке.

(Е. Соловьева).

Цена 75 коп.

СКЛАД ИЗДАНИЯ:
ТОРГСЕКТОР ГОСУДАРСТВЕННОГО ИЗДАТЕЛЬСТВА
МОСКВА, БОГОЯВЛЕНСКИЙ ПЕР., 4.